

“教育消费主义”与高校教师 教学绩效评价

徐兆铭 编著

電子工業出版社

Publishing House of Electronics Industry

北京·BEIJING

内 容 简 介

“教育消费主义”观念,特指人们将教育作为一种消费服务来看待的观念。依据这种观念,大学就像一个提供知识和文凭的百货商场,大学教师是商场的服务员;作为教育消费者或者说“知识消费的上帝”,大学生在付出学费之后,就有权获得自己想要的知识和文凭,同时也有权对大学教师的服务质量进行评价。那些基于“教育消费主义”观念而建立的,或者制度设计理念与这种观念暗合的高校教师绩效评价制度,无疑会扭曲教师行为,激励他们放弃自己的职责或者消极适应社会的错误观念。

本书针对这一问题展开研究,首先,对“教育消费主义”、“学评教”制度、现代高等教育机构的功能与教师的角色等问题进行了深入的探索;其次,从理论和实证多个角度和层面,探求以“学评教”为主导的教师教学工作绩效体系,与“教育消费主义”观念和行为之间的内在联系和相互影响;最后从制度层面探索建立与现代高等教育功能、目标相适应的教师绩效评价体系,以及高等教育教学改革措施。

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究。

图书在版编目(CIP)数据

“教育消费主义”与高校教师教学绩效评价/徐兆铭编著. —北京:电子工业出版社, 2015.9
ISBN 978-7-121-26789-5

I. ①教… II. ①徐… III. ①高等学校—教师—教学能力—研究 IV. ①G645.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 171685 号

策划编辑:徐 颢

责任编辑:徐 颢

印 刷:

装 订:

出版发行:电子工业出版社

北京市海淀区万寿路 173 信箱 邮编:100036

开 本:720×1000 1/16 印张:7.5 字数:100 千字

版 次:2015 年 9 月第 1 版

印 次:2015 年 9 月第 1 次印刷

定 价:39.00 元

凡所购买电子工业出版社图书有缺损问题,请向购买书店调换。若书店售缺,请与本社发行部联系,联系及邮购电话:(010)88254888。

质量投诉请发邮件至 zltz@phei.com.cn,盗版侵权举报请发邮件至 dbqq@phei.com.cn。

服务热线:(010)88258888。

前 言

本书主要从理论和实证多个角度和层面,探求以“学评教”为主导的教师教学工作绩效体系与“教育消费主义”观念和行为之间的内在联系和相互影响,同时从制度层面探索建立与现代高等教育功能、目标相适应的教师绩效评价体系以及高等教育教学改革措施。在研究中,本书主要运用了文献综述、模型构建和经验实证等方法。

通过文献综述,本书首先运用历史研究的方法,梳理了高等教育市场化和“教育消费主义”的内涵、缘起、发展和变异过程,为后续的研究打下坚实的理论基础。

其次,运用制度经济学理论,尤其是运用 Holmstrom 和 Milgrom (1991)的多任务理论框架,本书分析和研究了“学评教”制度对教师教学行为的影响,分析了该制度对教育质量的影响,并进一步讨论了教师激励制度的选择问题。

再次,本书通过收集某大学与“学评教”相关的经验数据,包括学生评分、学生信息、老师信息及考评细则等构建模型,运用计量经济学方法,围绕“学评教”和教师行为进行经验实证。

最后,本书运用人力资源管理的绩效评价理论,提出了“学评教”是教师教学绩效“360°评价”方法的退化的重要观点,运用激励理论提出了“学生评教”和“教师评学”之间的合谋博弈的机理和结果,运用宏观教育数据以及相关教育理论,分析了高等教育改革的各项措施。

本书共包括以下六个部分内容。

第一章是导论部分。

第二章是理论综述部分。该部分研究分别从高等教育市场化和高等教育中的“消费主义”两个方面进行了文献的整理、研究和评述,为后续理论研究的开展奠定了坚实的基础。

第三章是理论分析部分。该部分研究对“教育消费主义”以及“教育消费主义”倾向的表现、产生原因,以及“学评教”主导的评价体系与教育者教育功能之间的冲突进行了分析,并对教育管理者应当采取的管理理念和措施进行了论述。该部分研究认为,“学评教”是教师教学绩效“360°评价”方法的退化。这种评价方法虽为国内许多高校广泛采用,但却对教育机构和教师履行教育功能具有负向激励效果,并导致我国高等教育领域出现了“教育消费主义”倾向。

第四章是理论实证研究部分。该部分从理论上研究了“学评教”制度对教育质量的影响。基于多任务理论框架的研究表明,以“学评教”为基础的工资激励制度将诱导教师在“学评教”分数获取方面投入更多努力,同时减少了在培养学生长期能力方面的努力,造成了“课堂娱乐化”。本章进一步研究了学校管理部门最优工资制度选择问题,确定了学校激励制度设计中的两个基本原则。在此基础上,本章还考察了在学生长期能力培养不可观察时的最优教师激励制度问题,发现固定工资制度可能优于基于“学评教”的工资制度。

第五章是经验实证研究部分。本章基于 C 大学 F 学院 2004/2005 学年到 2008/2009 学年共 9 个学期的课程信息、学生考试成绩与开课教师个体特征等数据信息,实证分析了“学评教”挂钩教师职称晋升对学生成绩的影响。研究表明:在控制了影响教学质量的其他教师因素、课程因素以及学生因素之后,学生在职称低的教师开设的课程上越容易得到高分,这表明“学评教”挂钩职称晋升可能会激励教师通过学分“通胀”来贿赂学生。此外研究结果还表明,教师以往的“学评教”排名较绝对评分结果更加显著地影响该教师以后的打分行为。

第六章是政策建议部分。该部分基于前面几个部分的研究结论,总结了我国高等教育的三个特点:(1)教师教学绩效存在“360°评价”的“退化”;(2)专业化分工是现代教育的发展趋势;(3)考试成绩仍然是引导大学生学习行为的“指挥棒”,并提出了短期治标和长期治本的对策和建议。所谓短期治标,是指在不改变目前以“学评教”为主导的教师教学绩效评价制度的前提下,通过推进过程化教学改革和专业化分工,破解“学生评教”和“教师评学”之间的合谋机制,解决教师多任务激励的冲突问题。通过实施教学督导组制度、教师教学绩效外审制度,学院负责人深度沟通与教师公开述职制度,推进加强教学管理辅助体系建设和教师职业生涯和培训开发体系建设,进一步改进和充实教师教学绩效“360°评价”。所谓长期治本,是指通过呼吁政府增加教育经费投入,推动高校开展教育教学改革,进一步深化教师人事制度改革,完善教师退出机制,以及落实高校管理自主权,全面深化高等教育改革,从根本上解决教师教学绩效和激励问题,从根本上解决教育质量问题。

本书的主要内容是本人组织的科研团队集体研究的成果。其中第二章由刘靖具体负责;第四章由陈斌开具体负责;第五章由张彩萍具体负责;其余各章和本书总撰由本人负责。另外,在课题研究过程中,王海港、李涛、史宇鹏参与了课题思路与研究框架的设计工作。王哲等同学参与了资料的收集和数据的整理工作。此外,在本书的出版过程中,电子工业出版社的徐颢先生做了出色的协调和高效的编辑工作,使出版工作变得十分顺利。在此向他们一并表示感谢!

本书主要适用于对教育消费主义,以及教师教学绩效管理感兴趣的研究者,以及高校教育管理者等阅读、研究参考,尚存在许多不足之处,希望通过今后的研究工作进一步补充完善,也希望社会各界专家学者批评指正!

徐兆铭
2015年7月

目 录


第一章 导论	1
一、本书主要内容	1
二、本书的结构	5
第二章 市场化与教育消费主义：一个综述	7
一、高等教育市场化	7
二、高等教育中的“消费主义”	16
第三章 “学评教”与“教育消费主义”倾向	22
一、“360°评价”的“退化”与“学评教”的“一枝独秀”	22
二、“教育消费主义”与“教育消费主义”倾向	25
三、现代高等教育机构的功能与教师的角色	31
四、“学评教”主导的绩效评价体系与现代高等教育机构应然功能之间的冲突	35
五、学校的服务与学校的管理	39
第四章 “学评教”能提高教学质量吗？	44
一、引言	44
二、文献综述	46
三、理论模型	50
四、结论与政策含义	60

第五章 “学评教”挂钩高校教师职称晋升会导致学生成绩	
“通胀”吗?	62
一、引言	62
二、研究方法与实证模型设定	65
三、数据描述与统计分析	68
四、实证结果	76
五、结论与应用	80
第六章 完善教师教学绩效评价,推进高校教学改革	82
一、当前中国高等教育的三个特点	82
二、短期内解决“教育消费主义”问题的现实之路	86
三、解决教育消费主义问题的根本性措施	92
参考文献	106



第一章

导 论



一、本书主要内容

本书研究的核心概念——“教育消费主义”观念，特指人们将教育作为一种消费服务来看待的观念。依据这种观念，大学就像一个提供知识和文凭的百货商场，大学教师是商场的服务员；作为教育消费者或者说“知识消费的上帝”，大学生在付出学费后，就有权获得自己想要的知识和文凭，同时也有权对大学教师的服务质量进行评价。社会普通大众和一部分受教育者具有这样的心态和观念本无可厚非，但是任何一个正直的或有点社会良知的高等教育者却不应该对这样的观点和心态“视而不见”，更不应该盲目地“随波逐流”、主动地“曲意逢迎”，乃至有意无意地“推波助澜”。因为教育者的天职，就是要在那些不正确的社会观念面前挺身而出，“砥柱中流”，创新、发展、传播和倡导正确的价值理念和社会观念，积极引导社会大众尤其是受教育者在正确的观念下前行。反之，如果大多数教育者放弃或者无法有效履行自己的职责，结果无疑将导致：（1）短期内人才质量严重滑坡；（2）中期内危害教育事业的健康发



展；(3)长期内整个社会行为的扭曲和社会危机的堆积。

然而，现代大学的教师不是独立的社会个体，更不是“不食人间烟火”的“圣人”，他们的行为受制于大学的管理制度，尤其是那些与他们切身利益密切相关的管理制度。那些基于“教育消费主义”观念建立的或者设计理念与这种观念相暗合的高校管理制度，尤其是教师教学工作绩效评价制度，无疑会扭曲教师的行为，激励他们主动地放弃自己的职责或者消极地适应社会的错误观念。

研究发现，目前我国的高等教育领域已经在一定范围和程度上显现出了“教育消费主义”的倾向；而且，我国高校普遍采用的以“学评教”为主导的教师教学工作绩效评价体系，不仅在设计理念上与“教育消费主义”观念相暗合，而且已经在实际效果上一定程度地扭曲了教师的行为，助长了学生“教育消费主义”的风气和行为，降低了我国高等教育的人才培养质量，损害了我国高等教育事业的健康发展。

本书的研究目的在于从理论上解释学生“教育消费主义”倾向和教师的“功利主义”倾向及其相互影响，运用计量学方法，科学评估“学评教”对教师和学生行为的影响，并在此基础上探索建立与现代高等教育的功能目标相适应的教师教学工作绩效评价体系。

人才质量事关国家和社会的前途与命运，而高校教师的教学工作绩效评价又事关我国高等教育的人才培养质量，乃至整个高等教育事业的健康发展。虽然目前国内高校普遍采用以“学评教”为主导的教师教学工作绩效评价体系，然而国内学术界关于“教育消费主义”，以及以“学评教”为主导的教师教学工作绩效评价对学生“教育消费主义”行为的影响却从未有过严肃的实证研究和评估。本书的研究不仅旨在填补这一理论研究空白，更重要的是通过严谨的科学论证让我国的高等教育管理部门，以及相关高校的管理者，能够真切地认识到“教育消费主义”对我国高等



教育事业健康发展的危害,同时能够从宏观政策和微观制度层面上,进一步完善高校教师的教学工作绩效评价体系和措施,不仅确保我国高等教育人才培养的高质量和我国高等教育事业的持续、稳定、科学、健康发展,而且让高等教育真正成为践行科学发展观、推动我国国民经济持续增长和构建和谐社会的重要力量。

从国际范围来看,“教育消费主义”肇始于20世纪20年代美国教育界倡导的“教育革命”。20世纪70年代以后,美国高等教育资源供过于求,高校之间争夺生源,高校管理当局开始采取将学生评价老师的分数(“学评教”)与教师收入和升职挂钩的方法,来督促授课教师适应课堂上“消费者”的偏好,结果使得“教育消费主义”在美国大学校园里迅速地盛行开来。我国在20世纪90年代后期,随着大学收费制度的实施以及高校招生规模的不断扩张,“教育消费主义”的倾向也开始在一定范围和程度上显现出来。与此同时,“学评教”也成为高校教育管理部门评价教师教学工作绩效的主导性管理措施。与美国情况类似,我国高等教育的“教育消费主义”倾向主要表现为:(1)课时大量压缩;(2)学风浮躁,厌学、逃课现象严重;(3)课堂教学娱乐化,教师课件“花哨”但内容肤浅;(4)考试标准放低,学生考试分数膨胀;(5)毕业论文质量低劣,抄袭严重。

那么“教育消费主义”和以“学评教”为主导的教师教学工作绩效评价体系究竟对高校教师的“教育”和学生的“学习”产生了什么影响?如何评估这些影响?在美国,“教育消费主义”的存在和“学评教”的实行已有很长时间,相关研究比较充分。20世纪50年代开始,Coffman(1954)、Gillmore(1977)、Dizney等(1984)开始讨论课程效果与“学评教”的关系。20世纪90年代以后研究更为深入,Altshuler(1996)、Trout(1997)、Gillmore(1998;1999)、Fadia等(2009)等从心理学、统计学和实验经济学的角度研究了有关问题。Delucci(2000)以美国大学生为对象的调查揭示了美国高等教育存在的“消费



主义”现象及其典型特征。调查发现,“有 42.5% 的学生认为既然为教育付了费就有权得到学位;有 73.3% 的学生只求得 A 而不愿为学习付出努力;甚至有 23.6% 的学生对教师的评分有“特别”要求;有 52.6% 的学生认为自己在课堂上是否专心听讲完全取决于教师的授课内容是否生动”。

在我国,虽然“教育消费主义”的倾向已经显现,“学评教”也已在各高校实行多年,而且相关问题已经引起了学生家长、教师和教学管理部门的关注,但有关这一问题的严肃的科学研究尚不多见。据搜索,目前只有徐兆铭(2008)等为数极少的文献研究了中国高等学校“教育消费主义”的倾向及其表现,指出以“学评教”为主导的教师教学工作绩效评价制度错误地借鉴了商业企业通行的以外部顾客评价为主导的员工绩效评价体系,该评价制度与“教育消费主义”观念相暗合,却与高等教育的应然功能以及高等教育者的职责要求相冲突,不仅促使教师背离了自己的教育职责,放松了对学生努力的督促,导致学生学业质量的严重滑坡;而且让学生的人格培养工作,在教师用“微笑服务”和“廉价赞美”制造的“虚幻”的、“甜腻腻”的和谐关系的包裹下,也逐渐偏离了正常的轨道。此外徐兆铭(2008)还指出,针对这种错误的社会观念和不良倾向,高校管理当局应严格而清晰地区分校内的教育活动与消费活动的界限,实行分类管理,改进教师教学工作绩效评价制度。

可见,如何正确评估“教育消费主义”观念的影响范围和程度,以及如何正确评估以“学评教”为主导的教师教学工作绩效评价体系对教师和学生行为的影响,并在此基础上探索并建立与现代高等教育的功能目标相适应的真正有效的教师教学工作绩效评价体系,对于降低或抑止我国高等教育领域业已出现的“教育消费主义”倾向,使教育真正担当起促使学生学习、创造知识、培养人格和为社会筛选人才的功能,促进我国高等教育事业持续健康发展有着重要而深远的意义。



二、本书的结构

本书首先对“教育消费主义”、“学评教”制度、现代高等教育机构的功能与教师的角色等问题进行了深入的研究；其次从理论和经验实证多个角度和层面，探求以“学评教”为主导的教师教学工作绩效体系与“教育消费主义”观念和行为之间的内在联系和相互影响；最后从制度层面探索建立与现代高等教育功能、目标相适应的教师绩效评价体系，以及高等教育教学改革措施。本著作共包括六个部分。

第一章是导论部分。

第二章是理论综述部分。该部分研究分别从高等教育市场化和高等教育中的“消费主义”两个方面进行了文献的整理、研究和评述，为后续理论研究的开展奠定了坚实的基础。

第三章是理论分析部分。该部分研究对“教育消费主义”以及“教育消费主义”倾向的表现、产生原因，以及“学评教”主导的评价体系与教育者教育功能之间的冲突进行了分析，并对教育管理者应当采取的管理理念和措施进行了论述。该部分研究认为，“学评教”是教师教学绩效“360°评价”方法的退化。这种评价方法虽为国内许多高校广泛采用，但这种评价方法却对教育机构和教师履行教育功能具有负向激励效果，并导致我国高等教育领域出现了“教育消费主义”倾向。

第四章是理论实证研究部分。该部分从理论上研究了“学评教”制度对教育质量的影响。基于多任务理论框架的研究表明，以“学评教”为基础的工资激励制度将诱导教师在“学评教”分数获取方面投入更多努力，同时减少了在培养学生长期能力方面的努力，造成了“课堂娱乐化”。本部分进一步研究了学校管理部门最优工资制度选择问题，确定了学校激



励制度设计中的两个基本原则。在此基础上,本部分还考察了在学生长期能力培养不可观察时的最优教师激励制度问题,发现固定工资制度可能优于基于“学评教”的工资制度。

第五部分是经验实证研究部分。该部分基于 C 大学 F 学院 2004/05 学年到 2008/09 学年共 9 个学期的课程信息、学生考试成绩与开课教师个体特征等数据信息,实证分析了“学评教”挂钩教师职称晋升对学生成绩的影响。研究表明:在控制了影响教学质量的其他教师因素、课程因素以及学生因素之后,学生在职称低的教师开设的课程上越容易得到高分,这表明“学评教”挂钩职称晋升可能会激励教师通过学分“通胀”来贿赂学生。此外研究结果还表明,教师以往的“学评教”排名较绝对评分结果更加显著地影响该教师以后的打分行为。

第六章是政策建议部分。该部分基于前面几个部分的研究结论,总结了我国高等教育的三个特点,即:(1)教师教学绩效“360°评价”的“退化”;(2)专业化分工是现代教育的发展趋势;(3)考试成绩仍然是引导大学生学习行为的“指挥棒”,并提出了短期治标和长期治本的对策建议。所谓短期治标,是指在不改变目前以“学评教”的主导的教师教学绩效评价制度的前提下,通过推进过程化教学改革和专业化分工,破解“学生评教”和“教师评学”之间的合谋机制,解决教师多任务激励的冲突问题。通过实施教学督导组制度,教师教学绩效外审制度,学院负责人深度沟通与教师公开述职制度,推进加强教学管理辅助体系建设和教师职业生涯和培训开发体系建设,进一步改进和充实教师教学绩效“360°评价”。所谓长期治本,是指通过呼吁政府增加教育经费投入,推动高校开展教育教学改革,进一步深化教师人事制度改革,完善教师退出机制,以及落实高校管理自主权,全面深化高等教育改革,从根本上解决教师教学绩效和激励问题,解决教育质量问题。

第二章

市场化与教育消费主义：一个综述

一、高等教育市场化

（一）客观推动力：高等教育大众化

全球高等教育的扩张主要来自于社会环境变迁与知识形态的改变，各国对人力资源的诉求，从对劳动力资源的重视，转而寻求以智力为依托的高素质人才。在促进教育机会均等、提升人力资源素质以及国家经济发展等需求的引导下，各国高等教育在 20 世纪 50—70 年代之间快速成长，Ramire 和 Bennett 将这一阶段的教育扩充称为“教育的革命”。20 世纪 70 年代，美国社会学者马丁·特罗 (Martin Trow) 于 OECD 召开的“关于中等后教育的未来结构”会议上，提出了“由精英向大众化高等教育的转移问题”，将世界高等教育的发展分成三种类型：精英型 (Elite)、大众型 (Mass) 和普及型 (Universal)，提出了高等教育大众化的阶段性理论。知识经济时代的来临更是使得全球高等教育进一步扩张。

特罗的理论模式，是将各国所产生的高等教育问题，按照不同阶段



来加以区分定位,并试图使其在演变过程中便于理解,同时,他认为各国在转移阶段时期,无论任何社会,都会经历转移与变革中所产生的冲突和紧张,而今后也将继续面临这些问题。依据特罗理论的观点,高等教育在发展的过程中,必然会产生对原来高等教育体制的影响。事实上,从20世纪50年代全球高等教育快速扩张的势头初现,这样的问题便随之产生,而在20世纪60年代初期,高等教育的快速扩张所带来的一系列问题已经得到了欧美各国政府的注意,从而寻求合适的解决方案,而教育市场化改革则应运而生。

高等教育大众化所带来的问题可以概括为几个方面:

(1) 过于追求量的增加,而忽略对于品质的重视;

(2) 进入高等教育机构的学生在能力与职业需求等各方面出现了较大差异,传统大学无法适应社会多元化的需求;

(3) 教育的扩张以及学生数目的增多大大加重了政府财政的负担,教育经费压力巨大。

市场化导向的政策被认为可以提升大学竞争力,借由竞争机制来降低成本、提高效率从而提供较佳的品质,可以提升大学自主性,并且能够增加消费者控制权和选择性,因此,各国政府逐渐调整了以往由政府主导高等教育的模式,将市场机制引入高等教育之中,“高等教育市场化”的趋势开始受到各国重视。

(二) 理论思潮的影响:新自由主义与新公共管理

1. 新自由主义复兴

新自由主义(Neoliberalism)主张将政府对经济的直接干预和管制最小化,以及将自由市场的理论在其他领域创造出最高的价值(Ball,



1990)。20 世纪 70 年代主要资本主义国家经济秩序的混乱导致了 20 世纪 80 年代后新自由主义的复兴(neoliberal renaissance)，英、美、澳洲等国家经历了一场以自由市场经济(free market economy)及政府松绑(deregulation)为名的新自由主义意识形态改革运动，以自主和紧缩(autonomy 和 devolution)为口号，对个人权利(personal rights)进行多方面的干预。对新自由主义者而言，世界犹如一个庞大的超级市场，市场内所讲求的是消费者的理念，教育也如其他商品般可在市场条件下进行买卖，个人可自行选择学校教育进行消费。新自由主义者相信，市场力量与机制可以作为教育发展理性化的原动力，并能提高教育的成本效益与绩效责任(Apple, 2004)。

新自由主义强调自由化、市场化和私有化，尽可能减少政府对经济的管理和干预，以竞争的市场来重建政治、经济秩序。在教育上则体现为将自由竞争、受益者付费等理论引入公共教育领域，促进学校教育的多元化和学校教育的自由，以激发学校教育的活力。随着新自由主义的复兴，一些市场原则例如解除管制、竞争，经由市场化，在公立学校获得增强，教育市场化运动在国家层面蔓延，以美国为例，美国总统乔治布什曾要求对学校解除管制、私有化及竞争，并建立两千年教育目标(Goals 2000)，其中包括增加对学校、学区、州及全国教育的标准化评量，并提供较大空间供私人部门参与，之后克林顿总统则更进一步推动更广泛的标准化测验并提倡委办学校(charter school)(Bartlett, Frederick 等, 2002)。

2. 新公共管理的发展

“新公共管理”强调公共部门的管理事务，是指相对于传统以机械管理为中心的公共组织管理策略(如泰勒管理科学)而言，同样强调政府应



该减少对社会和市场的干预,让市场机制得以充分发挥,并且认为政府应该重视产出的效能性,以满足顾客的心态和民众需求。20 世纪 80 年代以来流行于美国、英国、澳洲、加拿大等国家,使各国政府的公共事务产生“典型转移”(paradigm shift)的现象。其具有三个基本要素:

(1)源于管理主义或新泰勒主义的理念;

(2)效法于私有部门或企业的管理实务与技术;这是一种手段,试图将官僚、权威式的作风及消极民主的政权,转换为有效率的、回应性的及顾客导向的新型治理政权。

(3)学校属于公共部门的一种,如何提升品质与竞争力,是目前各国以及各校所共同关注的议题。当学校教育无法满足社会需求,并且达到具体成就的情况下,市场管理主义的理念,成为教育全面革新的工具。新公共管理在教育领域中的应用是将原本用于企业管理和经济发展的理念,应用于教育领域中,例如,美国教育市场全面品质管理的概念,澳洲结合企业家主导的教育改革,等等。

3. 新自由主义和新公共管理对高等教育的影响

(1)教育市场化,重视顾客选择与需求

这可谓是新自由主义以及新公共管理对于高等教育最大的影响,二者强调政府减少干预,尊重顾客选择,因此,发放教育券以及尊重家长教育选择权等等均是其重要的主张。主要特点为私有化(privatization)与自由选择(free choice)、“松绑”与“竞争”(deregulation and competition),主要包括:对于家长的选择予以尊重,对于学生的需求应积极回应,并致力于营造特色的教育模式,以利于学校组织的发展。可以看出,新自由主义以及新公共管理理论可谓教育“消费主义”思想的来源与基础。



(2)提升学校自主性,强调学校自主管理与学校组织再造,提升学校效能

新自由主义以及新公共管理强调解除管制、自由化,这种理念应用于学校就是开放教育系统,提高学校的自主性,引进企业界的管理哲学(managerialism)。学校本位管理(school-based management)是一个可以结合市场力量与学校教育自主性的政策,透过这种模式,学校可以针对自身利益调整教育行为,从而促进学校教育的进步。

(3)教育绩效责任制度的建立,以追求学校品质

教育绩效(educational performance),指的是一所学校机构的教学、研究、服务和学生学习的实际表现。这其实同上一条学校的自主性提升是相伴而生的,新自由主义认为学校除了具有更多自主权利外,相应还需建立教育绩效责任制度,方可权责相符,促使学校在市场经济下能够生存,且具有竞争力,强调随着教学与评价制度的改进,达到“效率与效能”(efficiency and effectiveness)的双重目标。而新公共管理强调“顾客至上”,学校需满足顾客的需求,追求品质的改善和超越。因此,学校行政需发展客观且有效的绩效评估方法,如现已在许多高校广泛推行的“学评教”制度,透过教育自我评价、内部评价以及外部评价等程序,以获得教师教学成果的评估,并作为改善、考核乃至教师晋升制度的依据。

(三)教育市场化的内涵

市场化指的是在自由经济体制下,借由“消费”与“生产”的需求法则,产生自由竞争的市场。“市场化”来自于“市场经济”的建立。教育市场化则指的是透过市场机制的商品化行为用以分配教育资源。从市场化推论教育市场化,则指的是借由“学生与家长的消费”与“学校和教师的



供给”所产生的供需法则，形成外部竞争机制与内部的品质提升。教育市场化主要有三个特性(吴桂芬，2004)：

(1)解除管制/松绑(deregulation)：减少政府对大学课程以及学校内部管理等方面的管制，将决定权下放给学校，学校可以自行制定收费标准、规划课程、协调和发展人事管理分类系统、协商各种合作契约，等等；

(2)消除垄断(de-monopolization)：政府放松或取消那些禁止或不利于私立大学和公立大学竞争的规定，如收费标准、招生人数等；

(3)私有化(privatization)：不再由国家提供高等教育的全部资金来源，缩减公共经费、增加私有经费。

可以看出，高等教育市场化实际上就是希望通过市场机制的运作，消除垄断、刺激竞争、提升高等教育的教育效率和社会资源的分配效率，减少国家对高等教育的财政负担，其主要的表现方式大致包括三种(戴晓霞，2002)：

(1)减少国家/政府对高等教育的投资比例，以及增加非国家(包括市场、个人或家庭)对高等教育的支付比例；

(2)强化高等教育与经济私有部门的联系，甚至加强大学与工商界的联系；

(3)加强私立/民族高等教育机构扮演的角色。

教育市场化的改革过程将如何改变教育的本来面目，Cowen(1995)指出，市场导向的教育体系有两大特征：

(1)营造教育的内部和外部市场；

(2)创造教育的宏观和微观的意识形态。

创造教育的外部市场，即是要求教育单位向外寻求经济支援，例如大学和企业合作研发；内部市场则是指建立各大学的评鉴机制以利于竞



争。至于教育的宏观意识，则是将市场化政策的教育视为国际竞争的利器；微观意识，则是运用市场经济概念来构思教育的运作模式，如“顾客”、“生产者”、“营销”、“选择权”、“多元化”、“自由竞争”等，将供需法则等经济原理套用到教育领域中。

Elliot(1993)以社会市场(social market)来比喻整个教育政策市场化的教学过程，其特征包括：

- (1)教育目标成为个别产品或生产目标；
- (2)教育的生产目标可以转换为学习成果；
- (3)教育过程即是让学生有明确目标的学习过程；
- (4)教育过程的品质在于其工具价值；
- (5)教育品质的证据是学生学习成果与效率的体现；
- (6)父母和其他社会团体是教育产品的消费者，而非教育参与者；
- (7)学校是产品制作单位，藉由消费者选择机制来决定学校表现。

可以看出，在市场化的教学领域，学校、教师、教育目标化为经济生产的技术，教育价值沦为生产绩效。

(四) 针对教育“商品性”的反驳

教育市场化的积极意义在于从宏观层面可以降低政府的经济负担、有效利用教育资源、提升政府竞争力，而从微观层面通过引入企业管理机制可以藉由竞争提高教育质量、加强学校管理能力。究竟教育市场化能从多大程度上达到原有的积极目的，取决于教育的属性与市场的相符程度，也决定了教育消费主义思想能在多大程度上实现原有积极的出发点。下面，我们将从教育本质出发，识别教育不同于市场商品的特性。

首先，高等教育本质上为“准公共物品”，除了重视受教育者的收益外，也强调其对于社会的效益，这就意味着将受教育方即所谓的学生消



费者放于至上的地位或许并不合适。按照教育经济学的观点,教育属于准公共物品(quasi public goods),其以满足大多数人的社会欲望为主,产生的利益具有不可分割性(indivisibility)及外部性(externalized)。教育的收益一方面为受教育者所享有,诸多劳动经济学以及人力资本方面的研究文献均证明了教育水平与职业和收入状况紧密相关,而另一方面教育又会产生“正外溢性”(spill-over benefit),即除了使受教者本身获益外,学校传播和创造的知识还可以产生长远的社会效益与经济效果,而这也正是多国政府大力推进高等教育大众化的动力和原因。相比较而言,市场所提供的服务产品具有竞争性与排他性,着重于满足消费者需求。公共经济学中对于公共物品私人提供的不利后果早已进行了详细的阐述,将高等教育视为私人商品并片面强调其私人收益性无疑会扭曲教育与市场之间的关系认识,从而导致一系列不良后果。

其次,教育更多地为一个过程(process)而非产品(product)(Crage 和 Fairchild, 2007)。这主要体现在两个方面:一是教育需要受教育者的主动参与,教育的获取方或者说消费者,无法脱离教育的过程而只享受教育的成果;二是受教育者本身也需经历一个评价的过程,这不仅体现在学生需要达到一定的标准才可能进入高等教育市场,如高考制度,同时也体现在学生要想取得高等教育的产品或证明——学历,也同样需要经历一个评价的体系并合乎标准(Crage 和 Fairchild, 2007)。这无疑同市场交易很不相同,市场交易遵循等价交易的原则,同时很少为消费者设置除金钱之外的其他进入壁垒。鉴于此,部分研究认为在当前的文化背景下,市场理论应用于高等教育时模糊了教育的定义,将关注的焦点由过程转向了产品(Levine, 1999),市场化中的高等教育更多提供的是学位,而非教育,因为难以将教育本身作为产品纳入市场模型中并加以衡量(Espeland 和 Stevens, 1998)。



再次，教育的提供者具有知识领域的权威性，但同时也有一定的信息不对称性。以往的大学往往被认为其所提供的知识是无价的，教师的地位是崇高的，而在教育市场化的过程中以及教育消费主义理念下，这样的情况无疑遭到了挑战或者颠覆。市场中一个约定俗成的认识——消费者总是对的、消费者至上的观念，当被应用于课堂中时将是不负责任的(Delucci 和 Korgen, 2002)。

最后，Gintis(1995)提出教育市场化的五项假定：(1)有许多供货商；(2)产品性能为消费者熟知；(3)消费者理性且了解自身偏好；(4)市场价格由供需均衡决定；(5)产品系私人物品。然而，在现实生活中，完全竞争、信息完全的市场几乎是不存在的，在教育市场中也存在种种市场失灵的现象，这便给教育市场化的改革带来了隐患。结合前述分析，可以进一步概括出教育不同于市场商品的其他性质，目标不同，评价标准各异，等等。综合上述分析，教育与市场的差异可以简单概括为如表 1.1 所示：

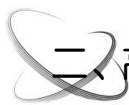
表 1.1 教育与市场差异

	教 育	市 场
产品性质	准公共产品	私人产品
交换标的物	学习和提高的过程	具体商品
目标	社会目标(培养人才)与个体目标(自我提升、获取学历)相结合	私人目标(创造组织的利益及提高成本效益)为主，社会目标为辅
价格	政府、社会和市场共同决定	供需均衡
消费者信息	不充分	充分假设
市场反馈	人力资本投资多为长效投资，难以立竿见影	通常迅速而及时
评价标准	多元，模糊	目标市场的需求，相当明确
教育过程	复杂的智力活动过程	强调投入－产出效益的活动
消费者地位或职能	强调参与合作	享受产品成果

资料来源：研究者自行整理。



可以看出,教育市场化为社会经济发展的产物,其出现有其必然性,然而在其发生发展过程中,罔顾教育与市场之间的本质差异和区别,无疑给教育市场化的改革带来了隐患。教育“消费主义”思潮便是市场化的一个副产品。下面的篇幅里,我们针对教育“消费主义”进行回顾和分析。



二、高等教育中的“消费主义”

(一) 缘起与发展

教育中的消费主义倾向,是教育市场化影响下的一种产物,是教育经费筹措多元化、私人承担教育经费比例增加的结果,其产生有其必然性。所谓教育消费主义,即消费主义在教育领域的体现。在消费主义教育观的理念中,家长与学校、学生与老师的基本关系定位为商品交易中买、卖双方的关系,奉行“学生消费者至上”的市场化理念,其实质就是消费主义价值取向在教育领域的表现(潘艺林,2006)。“学生消费者至上主义”(student consumerism)则是一种态度,其将教育仅仅视为一种满足既定需要(pre-established needs)的机构(Delucchi 和 Korgen, 2002)。比较教育“消费主义”的概念,“学生消费者至上主义”的概念直指核心地提出了教育“商品化”中“学生消费者至上”的思想。简而言之,“学生消费者至上主义”是一个新的历史时代的产物,是一个充斥和依赖于消费主义意识形态的社会中所产生的副产品。

教育“消费主义”的态度在产生伊始并不被认为是有害和违反教育目标的。在20世纪70年代的美国,如同这一时代美国的其他消费者运动一样,学生消费者运动起源于维护消费者权益的动机,即从制度层面获取权利以及



鼓励更为积极的参与(Crage 和 Fairchild, 2007)。这些目标迄今仍然被认为对于任何制度而言都具有正面的意义,主要体现在制度评价、政策形成、提高支出的责任感以及质量决定等方面(Stark, 1976);而“这种从注重学术的价值到注重学生消费者的转变是美国高等教育史上两次最重大的方向上的转变之一,另一次转变发生在一个世纪前现代大学取代古典学院时”(Kerr, 1963)。

然而积极的出发点并不一定能够带来同样积极的后果,尤其是当忽略了高等教育区别于一般商品的特殊性时,单纯将适用于一般商品的市场规律应用于高等教育自然可能带来一系列的问题。事实上,仅仅过了10年左右的时间,到了20世纪80年代,美国国内已经发现了“消费主义”给学生本身、导师、教育机构乃至整个社会的未来所可能带来的影响,从而引发了针对这一问题的讨论和研究。

(二) 表现形式、衡量与实证研究

教育“消费主义”无疑是新自由主义和新公共管理理论在教育市场化过程中的思想体现,其核心可以概括为两点:自由选择以及顾客至上。教育消费主义主要体现为:(1)在教育决策方面,将社会个体接受教育的过程视为消费商品的过程;(2)在教育所涉及的人与人的关系方面,遵循市场交换的原则;(3)在价值判断方面,单纯以教育的经济价值作为评价教育的依据(封喜桃,2002)。

虽然已经有诸多研究对于教育消费主义的产生、发展以及后果进行了深入的讨论,却鲜有研究对教育消费主义如何衡量、决定因素本身进行定量的分析和说明。Delucchi 和 Korgen(2002)以及 Crage 和 Fairchild(2007)针对教育消费主义本身进行了定量分析的研究。Delucchi 和 Korgen(2002)的研究,对于195个社会学的大学生进行了调查,分析了同消



费主义思想相关的问题，发现学生已经普遍认为高等教育是一个消费者驱使的市场。Crage 和 Fairchild(2007)的研究则更加深入，通过对 532 个各专业的高校学生的在线网络随机调查，发现高等教育中的学生消费主义态度虽然确实对现有教育系统造成了冲击，但并没有到有些学者所担忧的程度，而通过 OLS 分析，他们发现较高的 GPA、较低的批判性思维能力等倾向于拥有较低的消费主义思想，如图 1.1 所示。

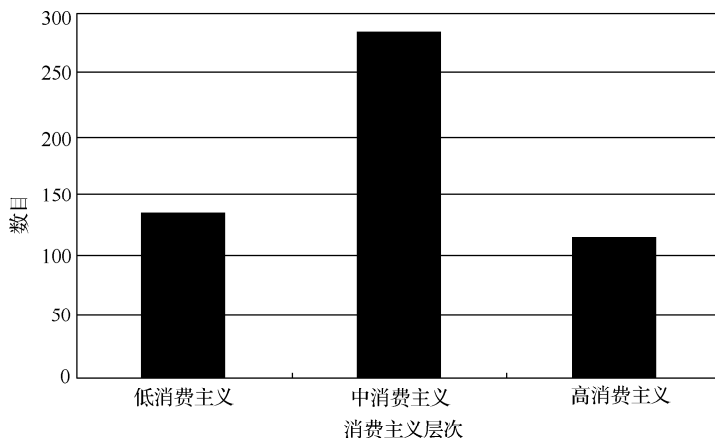


图 1.1 学生中消费主义思想的分布

资料来源：Crage 和 Fairchild(2007)

(三) 教育“消费主义”：影响及可能后果

在“教育消费主义”理念支撑下，传统的教师、学生和教育机构的定位发生了改变。其中，教育机构的定位从原来的培养受教育者变成了一个提供教育服务、为了特定工作需求等训练参与者的机构，学生的定位也逐渐转变为一个接受服务而非提供努力的消费者，而教师的定位则逐渐由一个传道授业解惑、具有权威性的教师地位转变成了直接提供教育服务的服务者，在这个过程中，教师原有的权威性无疑得到了挑战。



教育消费主义一个最为显著的后果就是在消费主义思想的引领下，学生丧失或降低了学习的动力。Delucchi 和 Korgen(2002)研究发现42.5%的学生同意且相信他们所支付的教育费用应该让他们获得一个学位，而53%的学生认为在课堂上吸引学生的注意力是教师的责任，学生在课堂上应该感到愉悦和被保护，而非接受挑战。许多研究者也发现学生们不再认为高等教育应该包含努力、挑战或者任何负面评价，与之相反，学生们认为自己应该被取悦和愉快，应该感到舒适，付出较少的努力，同时应该为了他们付出的学费和参与的课程得到较高的分数(Delucchi 和 Pelowski, 2000)。

“分数诉求”被认为是大学生中学生消费者至上主义的一个象征(Delucchi 和 Korgen, 2002)。分数诉求包含两种含义，一种是努力学习，希望能够得到比较高的分数，另一种则是阿谀奉承，或者通过其他方式影响老师，希望得到更高的分数，而不管是哪种含义，都是同只关心分数的学生相关的。只关心分数，而忽视了学习的本质是提升自身，这本身已经是教育的悲哀，而更不幸的是，在教育消费主义理念的引领下，它甚至更加倾向于后面一种。Delucchi 和 Smith(1997)指出分数诉求使得学生期望通过最小的努力获取最高的分数。

过于强调学生消费者在高等教育中的权利转变了原有的教师和学生之间的关系(Delucchi 和 Korgen, 2002)。教师们开始担忧他们是否受到学生欢迎，而不是关心提供合适的课程教学本身，当晋升和任期同学生对其的评价相关时尤其如此(Delucchi 和 Smith, 1997)。学生评价老师的制度产生进一步推动或者说强化了教育消费主义。教师为了与其他教师竞争而取悦学生(Shepper, 1997)，而这被批评为强化了学生消费者至上的态度(Crage 和 Fairchild, 2007)。学生评价制度被用来评价教育系统的质量，识别可以改进的领域，然而其本身所存在的弊端使得学评教制度的行使问题重重，也引起了许多批评和争议，相关研究如 Boretz(2004)等。



而在对于社会的影响方面,许多学者(Getwirtz 等, 1995; Reay 和 Ball, 1997 等)对教育市场进行研究,认为“消费者的选择”与社会阶级的差异有很强的相关性,而选择过程会进一步强化社会阶层的差异,同时所属的社会阶级也会影响消费者的喜好模式以及选择的行使,如表 1.2 所示。

表 1.2 教育消费主义的影响后果

影响对象	正面影响(利)	负面影响(弊)
学生	(1)消费者权益保护法律从制度层面给了学生权利的保障; (2)学生有了“用脚投票”的权力; (3)学生较以往有了诉求的渠道和空间,较以往有更多的主动性参与教育内容和过程的制定等,从而更能满足自身的需求。	(1)学生丧失或降低了学习的动力,学习的目标成了获取学位与较高的分数; (2)短期内获得了更大的自由和权利,长期则可能利益受到了损害,没有学习到应有的知识,而学习过程不可回溯,损害到了长期的人力资本积累; (3)受到下述的所有负面影响(其实学生本身才是最大的受害者,因为教育过程的不可回溯)。
教师	激励教师更加注重与学生的交流,选择更有效果的教学方式,使自身教学水平得到提升。	(1)教师权威受到挑战,课堂教学的自主性甚至学术的自主性都受到影响; (2)过于注重学生的需求,以取悦学生,而忽视了教学质量和教育本质; (3)学生因其自身水平或特性等问题对教师可能有不公正的评价,而这会损害教师的权益,同时伤害教师的积极性。
学校	(1)提高私有部门介入比例,有利于改善公有部门效率低下的弊病; (2)教学制度更加灵活,符合消费者的需求,更多倾听学生和大众的声音和需求; (3)学校办学结构合理化,即办学层次与科类符合社会需求; (4)引入学校绩效责任提升标准以及质量; (5)促进竞争,引入“退出机制”增加学校进步动机。	(1)低质量的学校退出教育市场的困难度高,而高质量的学校可能因为社会短期需求或者地理区位的问题而被市场淘汰(Cave, 1989); (2)学校吸引生源可能源于其善于市场运作,而非因为其教育质量本身(Cave, 1989); (3)学校为建立公众形象耗费资源,反而可能忽视教学本身,本末倒置; (4)学校为适应社会当前需要而调整专业设置和培养方案,却忽视了长期需求,从而导致人才供给的“蛛网效应”,造成教育资源浪费和人才结构性短缺和过剩。



续表

影响对象	正面影响(利)	负面影响(弊)
教学过程	同质化、标准化的教育过程和教育内容保证了学生受到标准化的教育，在程序上保证了学生的质量，从内容上保证了“产品”的合格率，可以短时期内通过标准化模式向社会输送大量人才。	(1)束缚了教师和学生的创造性和灵活性； (2)标准化的教学内容和过程更新速度较慢，难以满足现代知识日新月异的要求，容易导致教育内容的滞后和陈旧。
社会	(1)教育机构更加社会化，强化与社会的联系和接轨； (2)避免教育生产者垄断； (3)保障教育消费者(学生和家長)选择的自主性； (4)促进民主，提高公平性。	(1)扩大社会差距，影响社会公平； (2)强化社会隔离，导致资源配置不均； (3)人才结构性过剩和短缺会影响社会经济的平稳运行。

此外，一个组织不可能以各种方式来满足每一个消费者，一些学者(Getwirtz 等，1995；Evans 和 Vincent，1997 等)研究发现，学校竞争的增加，虽然会产生一种强调提高和改变的形象，但并非是学校教学与课程的实质改变，许多证据显示学校为了竞争倾向于吸纳更有能力的学生，而有些学校会采取针对其所喜好的潜在学生及家长的需求做响应，这就产生一种社会隔离(socially segregated)的学校系统，在资源重新分配上逐渐背离那些初始禀赋不利的学生。

第三章

“学评教”与“教育消费主义”倾向

一、“360°评价”的“退化”与“学评教”的“一枝独秀”

高等教育机构的教学活动主要是由专业任课教师主导的一系列课程以及各门课程的一系列课堂构成的；而对任课教师的教学活动尤其是课堂教学活动进行评价，则是以提高学校教学质量为使命的高等教育管理者的一项重要重要的日常管理工作。

“360°评价”是当今人力资源管理领域比较常用的一种绩效评价工具。其基本设计思想是，通过多个信息来源和渠道获取有关评价对象的绩效信息，并在综合多方信息的基础上，对评价对象的工作绩效做出客观的评价。就高校任课教师的教学评价工作而言，绩效信息的来源包括教师的院系领导、教学督导人员、同事、自己以及学生。教育管理者委托这些人运用专门设计的评价量表分别对教师的基本素质、工作努力程度与工作表现等情况进行逐项评价，然后由教育管理者对全部评价信息进行综合，并得出有关评价对象的最终评价结果。为了激励教师提升教育质量，这一评价结果常常与教师的职称评定或薪酬调整相挂钩。



理论上讲,“360°评价”可以避免由于单一信息误导造成的片面性评价和激励偏差,因此在实践中受到了一部分制度设计者和企业管理者的推崇。然而,当高校教育管理者满怀信心地将这一套评价工具运用于高校教师的教学绩效评价时,却获得了一些“意想不到”的结果,即本书将要论及的所谓“学评教”的“一枝独秀”,以及由此而引发的“教育消费主义”倾向。

所谓“学评教”,简言之就是学生对任课教师的课堂教学表现进行评价。“学评教”原本仅仅是评价教师教学质量的所谓“360°评价”工具中的一个维度。但是,在实际评价过程中,由于教师的院系领导、教学督导人员、同事以及任课教师自己,对所有任课教师给出的评价信息相差无几,因而无法有效地区分任课教师之间教学质量的差异,结果反而让区分度较高的学生评价信息主导了最终评价结果。任课教师教学质量的多维评价“退化”成为一维评价。

“学评教”的“一枝独秀”,根源在于学生与其他评价主体在评价信息的区分度方面存在差异。所谓区分,简单地说就是评价对象绩效评价结果的优劣排序。如果某个评价主体对所有评价对象都给出相同的评价,那么这个评价信息就没有任何区分度;而如果某个评价主体的评价结果不仅严格地排列评价对象之间的相对次序,而且使相邻的评价对象之间保持较大绝对差距,那么这个评价信息就具有较高的区分度。如果将这两类信息简单加总来看的话,其结果必然是让区分度较高的一类信息主导最终评价结果。

在对任课教师的教学质量评价中,学生与其他评价主体之所以会在信息区分度方面存在差异,具体的原因可能是多方面的。但从根本上讲,学生与其他评价主体分别属于内部和外部两类不同性质的评价主体;而且从某种意义上说,内、外评价主体的信息区分度差异可能也是任何一类组织在运用“360°评价”工具时将会面临的一个难题。以服务企业为例,服务人员的绩效评级主体包括上级、同事、自己和顾客。在这里,顾



客就是外部评价主体，而其他主体则是内部评价主体。

在绩效评价活动中，内部评价主体和外部评价主体至少存在三个方面的差别。首先，在信息获取的直接性方面，外部评价主体往往比内部评价主体更有优势。无论是学生还是顾客，他们都与评价对象直接打交道，在授课或服务过程中，评价对象的一举一动都不会逃过外部评价主体的眼睛。其次，在信息质量的稳定性方面，外部评价主体则不及内部评价主体。外部评价主体与评价对象打交道的的时间很短，因此他们所获得有关评价对象的绩效信息往往是片段性的，而且不可避免地包含了大量随机因素的成分；而内部评价主体虽然不直接介入评价对象的工作细节，但是在与评价对象长期的交往中，更有可能获得有关评价对象内在素质和常态绩效的信息。最后，在评价的激励方面，外部评价主体往往比内部评价主体更有激励对评价对象的绩效做出评价。评价主体的评价激励，取决于各自在评价过程中的成本收益。评价对象的工作绩效往往直接影响着外部主体的利益。如果教师备课马虎，授课效果不佳，受害的自然是学生。同样，如果服务员态度恶劣，顾客当然也不会满意。但是对大多数内部主体来说，评价对象的绩效好坏，并不会对他们的个人利益造成直接影响，反倒是他们对评价对象的绩效评价，却有可能损害彼此间长期的和平相处乃至相互合作。

内部评价主体和外部评价主体的上述差别，往往会导致在信息区分度方面外部评价主体高于内部评价主体的现象，从而使得“360°评价”最终“退化”为外部评价主体的单一评价。如果管理者将这样一种评价体系与评价对象的收入分配全面挂钩，则会激励评价对象在实际工作中更多地从满足外部评价主体的需求入手，调整自己的工作重点和努力方向，以改善自己的评价结果。



二、“教育消费主义”与“教育消费主义”倾向

对于大多数服务企业或者服务型岗位而言,绩效评价信息的单一化或者说外部评价主导化,似乎并不会造成十分严重的不良后果。因为市场竞争归根到底还是以有效地满足顾客需要为前提的,以顾客评价为主导的员工绩效评价体系有利于促使员工在服务过程中,主动地关注顾客的需求,不断提高自己的服务质量,提高顾客的满意度,保证企业的长期发展。但是对于高等教育而言,教师教学绩效评价信息的学生主导化,却有可能导致所谓“教育消费主义”的倾向,而这种倾向对于高等教育的健康发展却是极为不利的。

“消费主义(consumerism)”一词通常有两种意义,一种是强调消费者权利的消费者主权运动,有时也译为“消费者主权主义(Customer Sovereignty)”;另一种意思是指大众缺乏批判意识地沉迷于消费的社会风气。本书是在第一种意义上使用消费主义的概念的。“教育消费主义”或者说“教育消费者主权主义”,是特指人们将大学教育作为一种服务产业来看待的一种观点。依据这种观点,大学就像一个提供知识和文凭的百货商场;大学教师则是商场的服务员;作为教育消费者,作为知识消费的上帝,大学生在付出学费后,就有权获得自己想要的知识或文凭,同时也有权对大学教师的服务态度进行评价。

“教育消费主义”肇始于美国,其产生、发展主要可以归功于两个因素。其一是大学教育模式与教育方法的改革,其二是大学教育的“供过于求”以及教育机构之间的竞争。美国大学教育模式与教育方法的改革始于美国教育家基尔帕屈克(W. H. Kilpatrick)和罗格(H. Rugg)在20世纪20年代倡导的“教育革命”。基尔帕屈克在1925年提出,现代知



识的快速更新将迫使以知识传授为主导的教育方法成为历史，学习的主导权将从教师手中转到学生手中。1928年，罗格出版了《以孩子为中心的学校》一书。罗格认为未来教育应当以孩子为中心，应当由孩子决定他们想要学什么，逼着孩子按现行课程设计学习将会抑制学生的自我实现能力。将学习的主动权交给学生，意味着教师在教育中不再占有主导地位。

20世纪70年代以后，由于美国高等教育的持续扩张以及人口出生率的不断下降，最终导致了教育资源的供过于求。高校之间开始采取各种竞争手段，争夺生源尤其是优质生源。高等教育机构之间的竞争，不仅改变了“教育市场上”学校与学生之间的谈判地位，而且也改变了课堂上教师与学生的关系。任课教师在教育管理当局出台的各种管理制度和评价工具的督促（抑或是激励）下，在教学内容、教学方式乃至考试方法方面进行全方位的改变，以适应消费者的口味，博取消费者的满意。如有不从，“学评教”伺候。结果，“学评教”这种原本以改进教师教学质量的绩效评价工具，在“教育消费主义”的时代里，演变成了教育消费者手中屡试不爽的“尚方宝剑”。

在“教育消费主义”的产生过程中，“以学生为中心”的教育方法改革，可以归入形而上的一类因素。它是由一部分大学教育理论家们发动的一场教育思想运动，强调的是学生在知识学习过程的主导作用，培养的是学生的主动学习精神和自主创新能力。其改革的初衷在于促使教师们反省自己在知识传递和人才培养过程中的角色定位，从而更加有效地组织自己的课堂教学工作，提高人才培养的效率，改善人才培养的效果。

当然，对于这种教育理念的科学性、合理性、以及有效性，可谓“仁者见仁，智者见智”。例如“曼哈顿研究所”的研究员麦克唐纳（H. MacDonald）在对所谓“学生中心论”教育方法进行系统地检讨之后，将这种教学方法斥之为“除了知识什么都教”（MacDonald, 2000）。麦克唐纳的



评价未免过于苛责。公平地讲,基尔帕屈克和罗格的观点在一定意义上不失为一种值得肯定的教育理念。更为要紧的是,在这场仅仅局限于思想领域的教育改革运动中,教师与学生之间仍然是教育者(或者说学习活动的组织者)与教育对象(或者说教育的参与者、学习的主体)的关系,而且在自己的工作和思想领域,广大的教育工作者仍然保持了较大的自由行动空间。持不同意见的教育工作者不仅可以表达自己的不同意见,更可以在实际的教学活动中自由地实践自己的不同的教学理念和教学方法。

如果说,20世纪20年代在美国教育界悄然兴起的“以学生为中心”的教学改革,还是一种在一定意义上值得肯定的教育理念的话,那么第二种因素则实实在在地改变了教育者与被教育者、教育管理者与教师之间的现实关系,改变了广大的教育工作者的生存环境,让更多的教育工作者皱起起了眉头。在“教学消费主义”盛行的学校,讲台变成了舞台,课堂教学变成了娱乐表演;讲台上的教师变成了“博人一笑”的“小丑”,讲台下的学生变成买票入场的“看客”。不满意的顾客可以自由退场、退票或者向管理当局乃至监管部门投诉。师道尊严一去不返,还倒在其次。最为要紧的是,在“学评教”这个“杀手锏”的胁迫下,考试也成了摆设。为了讨得学生的欢心,教师们竞相降低考试的难度、抬高学生的分数。“学分膨胀”和“文凭贬值”已成为“教学消费主义”的典型特征。

严格来说,“以学生为中心”的教育理念以及以这种教育理念为导向的教育方法改革,本身并不足以导致“教育消费主义”出现的。但是在这种教育理念的推动下,由高校管理当局掀起的“以学生为中心”的教育管理制度改革,包括考评制度和激励制度的改革,就会导致“教育消费主义”的一些不良倾向,有时甚至会产生某些严重的后果。等到“教育市场的供求关系”发生质的逆转的时候,“教育消费主义”的产生就成为一种



不可逆转的潮流。^①而更为要紧的是,在这样一种现实环境下,“以学生为中心”的教育理念以及以这种教育理念为指导的教育方法改革乃至教育管理制度改革,将会使“教育消费主义”获得理论、舆论乃至制度上的“合法性”,并最终堂而皇之地大行其道。

从我国高等教育近年来的发展情况看,“教育消费主义”虽然还没有真正地“安家落户”,但是“教育消费主义”的倾向却已经在一定范围和一定程度上显现出来了。^②之所以说,是“教育消费主义”的倾向而不是“教育消费主义”已经出现,理由有五点。

其一,与发达国家相比,我国高等教育的发展还很落后,而且可以预计在今后相当长的一段时期内,教育资源依然会保持供不应求的态势。因此,“教育消费主义”在我国尚缺少其产生所必需的、也是至关重要的第二类因素。

其二,计划生育政策造就的独生子女——这样一批特殊的受教育群体,使家庭教育和学校教育的正常开展都遭遇了严峻的挑战。^③在家长的娇纵和溺爱中成长起来的这些孩子,理所当然地期望在进入学校之后依然能够获得来自教师的、如同家长般的娇纵和溺爱,而家长本人也常

① 与我国不同,美国不存在统一的高等教育管理体制和严重的行政干预,因此高校的自主权比较大。如果没有市场的原因,各高校会根据自己的办学理念制定相应的教育管理制度。但是在整个教育市场的供不应求的条件下,多数高校就会“一边倒”,纷纷采取以“学评教”为主导的教育绩效管理制度。再加上市场供求关系本身对学生消费主权意识的影响,“教育消费主义”就会在整个社会弥漫开来。

② 在我国,“教育消费主义”倾向最为严重的领域是一些高等教育机构主办的成人教育,尤其是函授教育,以及一些培训机构组织面向各类人员的短期脱产培训活动。至于全日制本科教育,“教育消费主义”的倾向在一些学校也有不同程度的显现。

③ 长期以来,我国的计划生育政策的主要内容是“一对夫妇生育一个孩子”。这种提法最初始于1980年2月2日国务院副总理陈慕华在婚姻、家庭、计划生育新风尚座谈会上的讲话。1981年3月,第五届全国人民代表大会第十七次常委会决定,成立国家计划生育委员会。1982年,中共十二大报告把实行计划生育确定为我国的一项基本国策;我国宪法也把“推行计划生育”作为国策在“总纲”中明确规定下来。



常抱着一种复杂的心态对教师的角色做出评判。一方面他们希望教师能够对自己的孩子重点关照、严加管束，而另一方面又害怕自家的孩子在学校里面吃苦受累。来自孩子的期望，尤其是家长模棱两可的期望，常常使教师陷于尴尬的境地。

其三，20世纪90年代以后，为了缓解政府财政教育经费投入不足造成的困难局面，政府被迫允许高等教育机构向学生征收学费。而且由于高校规模的不断扩大、办学成本的不断增加，学费也一涨再涨。尽管学费在高等教育的全部投入中所占的比重并不高，但是对于学生的家庭收入而言却仍然是一笔不小的负担^①。加之我国高等教育在改革过程中暴露出的一系列问题，以及个别高校在征收学费过程中存在的一些不良乃至不法行为，不仅使得高等教育收费成为社会舆论关注的焦点，而且使整个高等教育在普通大众心目中的社会公信力有一定程度地下降。^② 社会对于高等教育部门的不满情绪开始淤积，这种不满情绪不可避免地会经由家长传递给孩子，再由孩子带到课堂上来。面对台下一个个小小的“火药桶”，台上的教师由不得“如履薄冰”，小心谨慎。

其四，由于高校连年扩招，短期内导致大学毕业生就业困难。考了

① 据李文利、闵维方(2003)的计算，1997、1998和1999年，我国高等教育学费分别上涨了22.8%、21.8%和40.3%；1996—1999年高校学费占教育开支比重不到20%；但却占城市居民可支配收入的27.3%、31.4%、36.4%、47.3%；占农村居民可支配收入的68.5%、77.5%、91.3%、125.3%。见李文利、闵维方，《中国高等教育的个人需求、学费和规模扩张》，闵维方、杨再复、李文利主编《为教育提供充足的资源——教育经济学国际研讨会论文集》，人民教育出版社，2003年，pp.15-39。

另据新华社2006年两会期间的一则报道，全国高校的人均学费从改革前的免费教育到20年前的200元，再到1995年的800元，一直上升到2005年的5000元，近20年间上涨了25倍，大大高于一般家庭的收入增长幅度。零点调查公司《2005年中国居民生活质量指数研究报告》的调查数据显示，教育花费占农村和城市家庭收入的比重分别达到了32.6%和25.9%。参见《大学学费20年上涨25倍，委员质疑高收费》，人民网，2006年03月07日。

② 南都周刊记者的一项调查显示，教师已成为最近二十年来社会声誉下降最快的职业之一。参见彭晓芸，《职业声誉二十年变迁》，《南都周刊》，2006年12月16日。



试、花了钱、上了学、却找不到工作，这种事放在谁身上，情绪都不会好。情绪不好就需要发泄，发泄对象是谁？最直接的对象自然是讲台上的教师。一些人将自己在招聘面试中的失利归咎于教师课堂教学内容的不适用、不实用，归咎于教师的无能。更有甚者将自己看成“无能的教师”培养出的“废物”^①。

其五，面对来势汹汹的社会不满，高等教育管理机构不是从自身的管理上找问题，而是一味地“问题下压、困难下压、任务下压”，寄希望于通过“学评教”这种评价工具推动一个个普通任课教师用“微笑服务”来迁就学生，换取大众的谅解。^②

与美国高等教育的“教育消费主义”相比，我国高等教育的“教育消费主义”倾向，在问题表现形式上没有多大差别。主要的表现有五个：第一个表现是课时量的压缩。为了适应学生找工作需要，四年的课程已经缩减到三年半甚至三年。第二个表现是学习动机浮躁，厌学、逃课的风气比较严重，而且越是高年级学生，逃课现象越严重。第三个表现是课堂教学的娱乐化。课件样式越做越花哨，内容却越来越肤浅。第四个表现是考试分数的膨胀化。考试不及格的学生越来越少。第五个表现是毕业论文的抄袭化。互联网和数据库等这些让 21 世纪的人们赞不绝口的技术创造，似乎没有为学生的主动学习提供多少帮助，反倒是成就了大批的“网瘾患者”和“剽窃者”。本科生毕业论文质量之低劣，以至于许多

① 2004 年，一名北大毕业生在北大知名网站“一塌糊涂 BBS”上发出帖子，声称自己是“北大培养的废物”，一时间激起千层浪，引起众人的关注和讨论。见《21 世纪人才报》，2004 年 4 月 27 日。

② 不可否认，与世界发达国家相比，我国的高等教育在教师素质、教学内容和教学方法尚有较大差距。但是差距更大的方面却在教育管理方面。高校管理部门，尽管人人都晓得“学评教”这种评价工具存在的弊端，但是依然在强行推行这种制度。这种情形就像那些面临销售压力的经理人员一样，除了一味地迫使自己的手下坚持不懈地讨好顾客外，却也拿不出什么更好的办法。



人向管理当局提议是否可以考虑取消毕业论文这一“不合时宜”的要求。^①

总的来说,我国高等教育“教育消费主义”倾向所造成的问题似乎还不十分严重,至少不及上文所述的美国高等教育的情况那样严重。但是这决不应该成为高等教育管理机构、高校管理部门乃至广大高校教师麻醉自己、安于现状的借口,反而应当成为我们深入反思,摸索经验,并最终跳出发展“陷阱”的契机。



三、现代高等教育机构的功能与教师的角色

为什么教育不是消费?为什么我们不能照搬经济领域行之有效的管理制度,来督促教师像讨好顾客一样来讨好学生?要回答这一问题,就必须搞清楚现代高等教育的功能,以及教师在教育活动的角色。

教育和学习是一对密不可分的人类活动。教育提供的是一种特殊的学习环境,是服务于学习的。或者说,教育存在的意义和价值在于满足人们对有效学习的需求。从这个意义上说,教育者提供的教育内容应当适应受教育者的学习需求;教育者所采取的教育手段也必须服务于有效提升受教育者学习效率和学习效果的目的。但是适应需求不等于屈从于需求,更不等于盲从于需求。因为人类的学习活动与消费活动有着本质的区别,因此教育也有着不同一般经济活动的运行规律和特点。

学习是一个需要学习者持续投入的过程,对很多普通人而言,学习甚至是一个痛苦的过程。人类的学习除了包括知识技能的学习之外,还包括个人

^① 这种提议倒着实让管理当局为了难。如果因为学生不愿写论文,学校就取消毕业生的论文写作要求。那么有朝一日,如果有一天学生们提出不愿考试,学校是否也当照办呢?



品格和社会习惯的养成。知识技能的学习需要投入相当的时间、精力与汗水。个人品格和社会习惯的养成则更是一个不断碰壁，饱受各种痛苦经历侵袭的过程。正如费孝通先生所言，一个无知孩童通常需要经过十多年乃至几十年苛责、鞭策，才能将自己身上那些与社会生活发生矛盾的本能检点收藏，并养成一套应对的习惯，从而在长大后能够在不自由的社会桎梏中左右逢源、游刃有余。^① 因此，学习本质上是一个痛苦的过程。而消费活动则不一样。消费者在其间追求的是快乐的体验，获得的是愉悦的经历。

围绕人类的学习活动，现代高等教育和教师至少担当了三种基本的功能。第一项功能是知识的生产与传播功能。与一般的从事知识产品生产与服务的盈利性组织不同，现代高等教育机构和教师的职能不是让学生在知识产品的消费中体验到快乐，而是要让学生在艰苦而严格的训练中，将外在的知识产品内化为自己的知识素养。在这一过程中，学生当然需要为购买学习所必需的知识产品支付费用，但同时还需要在教师的督促下为知识产品的内化而投入辛苦的劳动。在今天这样一个知识爆炸的时代，一个人可以通过各种途径和手段轻而易举地获得自己想要的各种知识产品。但是在知识产品的内化过程中，除非是高度自律的个体，否则没有了教师的督促，即便一个人整天泡在“知识海洋”里，其所能内化的知识也是极其有限的。然而，在督促学生知识内化的过程中，教师不可避免地将自己置于学生情感生活的对立面上。除非学生能够将个人成长的长期收益置于全部利益的首位，否则痛苦的学习经历将可能使学生将苛责的教师错误地看作是痛苦的制造者。

现代高等教育机构的第二项功能是资格筛选功能。与农业社会“子承父业”的就业模式不同，现代社会高度的流动性不仅造就了一个“生人

^① 见费孝通，《乡土中国·生育制度》，北京大学出版社，1998年，pp.191。



社会”，而且造就了一个以“生人雇用”为基本特征的劳动力市场。要解决雇主与雇员之间的信息不对称，雇员需要向雇主发送一个广泛认同的、且能够证明自己知识与能力水平的信号，从而方便雇主的劳动力甄选活动。现代高等教育机构为那些接受了大学教育并顺利通过教师资格认证的学生颁发的各类教育文凭，就是这样一种信号（Spence, 1973）。

严格来说，现代高等教育机构的文凭发放是基于众多教师对受教育者知识内化过程和内化结果的一系列考评之上的。这一制度至少包含两个方面的作用，首先是赋予教师在学生知识内化过程中实施外部督促的权威。在知识内化过程中，教师只有具备必要的权威才能对学生的努力投入实施有效的外部督促。旧社会的私塾先生或是现代社会的家庭教师，其外部督促的权威来自学生家长的委托。而现代社会的学校教师，其监督权威则来自社会的委托，这种权威的实现形式就是考试制度。其次是保证教育文凭的信号质量。教育文凭原本是教育机构对受教育者知识内化过程的一种评价与认可。在外在知识产品相同的条件下，学生本身的聪明才智以及在实际学习过程中的努力投入，最终决定了他是否有资格获取文凭。然而教育文凭在劳动力市场上的信号功能，却最终诱导学生将学习的目标从获取知识转变到获取文凭上来。为了获取文凭信号，即便是学生的家长也会有激励向教师施压（或者献媚），以保证自家子弟更加容易得获得文凭。毕竟文凭的获取不同于知识的获取。知识的获取只有勤奋一条途径，而获取的文凭途径可能就不只一条。因此基于学校众多教师的系列考评之上的现代高等教育文凭发放制度，保证了即使在个别考试活动中有个别教师存在失职行为，也不会使得最终的文凭信号存在严重的质量问题。

现代高等教育机构的第三项功能是学生人格养成和社会化功能。对学生而言，人格养成的一个最重要的方面就是学习习惯的养成和学习兴



趣的培养。习惯的养成需要行为在连续环境中持续不断的重复。学习的主体是学生。学校的设施、外在的知识产品乃至教师的督促和考试的压力仅仅是一种学习的环境。与这些环境相比,学生自身的学习兴趣在诱导持续的学习行为、保证有效学习效果进而养成良好的学习习惯方面显然起着更为重要的作用。但问题是,学生学习的兴趣从何而来?知识的趣味性和教师教育手段的丰富性固然是调动学生学习兴趣的一个重要因素。但即便是在一个娱乐手段极度贫乏的社会,比教师的课堂演说和图书馆的书本更有趣味的东西也实在是太多了。因此培养学生学习兴趣的关键在于塑造一个良好的学习风气。而塑造良好的学习风气,不仅需要教育机构和教师对不良的学习行为和学习风气予以坚决的抵制和打击,更需要他们对努力学习的学生和良好的学习风气予以充分的肯定和褒扬。严格的校园纪律、严谨的治学态度、严肃的课堂氛围和严格的考试要求,恰恰同时具有这样两个方面的功能。

学生人格养成的另一个重要方面是通过个体的社会性学习培养学生的健全人格,从而有利于学生更好地融入社会。个体的社会性学习是社会规则的内化和社会习惯的养成过程。在这一过程中,家庭教育、学校教育和社会教育都起着非常重要的作用。但是与个体在其他场所的社会性学习活动相比,学校教育具有非常独特以致无可替代的作用。首先,学校是一个教育场所,它不仅可以控制学生社会化的进程,使社会化的进行与学生生理、心理发展的规律协调一致,而且它可以控制学生社会化的内容。其次,学习的过程是一个不断纠正错误的过程。学校教育不仅提供了纠正错误的各种指导,而且提供了改正错误的机会。最后,学校本身也是一个社会活动场所。自由开放的课堂讨论、丰富多彩的学生活动和平等的参与机会,不仅促使个体将潜在各种能力和素质充分地展现出来,而且可以帮助学生学习和锻炼如何与其他人相处,同时在各种



实践活动中检验自己的学习成效。

除了上述三种基本功能之外,现代高等教育机构还具有社会文化接力与塑造等其他社会功能。与一般的知识产品的生产服务机构或文化传播机构不同,学校教育不仅是个体获取知识和技能的主要场所,更是社会文化塑造的关键力量。作为知识分子和学术精英的汇集地,学校不仅是各种新知识和新观念的发源地,而且也是新、旧观念的交锋地,更是社会主导观念的形成、积淀乃至变革的重要场所。

四、“学评教”主导的绩效评价体系与现代高等教育机构应然功能之间的冲突

无论是上文提到的现代高等教育机构的三种基本功能,还是衍生的社会文化接力与塑造等其他社会功能,其本质与其说是现代高等教育机构的客观功能,倒不如说是应然功能更准确一些。社会组织的应然功能是社会对社会组织的角色期望,而客观功能则是社会组织在履行应然功能方面的实际效果。它不仅取决于组织本身对自身应然功能的清晰认知,还取决于组织在实现应然功能过程中所采取的手段的有效性。对于现代高等教育机构来说,教育功能的有效性很大程度上取决于教师对自身职责的履行方式及其履行效果。然而,在“以学生为中心”的教育理念掩盖下的、以“学评教”为主导的教师绩效评价体系,恰恰促使教师朝着相反的方向履行自己的职责,最终使得现代高等教育机构在客观效果上背离了自己的应然功能。

首先,以“学评教”为主导的教师绩效评价体系,在激励教师不断提高课堂教学内容和授课方式的趣味性的同时,也促使教师自觉不自觉地放松了对学生努力的督促。对教师来说,督促别人努力学习是一件出力



不讨好的事情，而改善课堂教学内容和授课方式的趣味性却是一桩“名利双收”的好买卖——不仅可以讨得学生的欢喜，获得一个“学评教”的好分数，而且还可以在教育理念上博得一个所谓“提升学生学习兴趣”的好名声。但是，教师对学生一味的兴趣迎合和放任自流，造就的却是一种表面上“宽松、友好”实则“冷漠、放纵”的教育环境和学习氛围。在这样一种“自由”的学习环境中，学生的成长过程全凭学生个人把握。自律而勤奋的精英自然可以在自由的天空中振翅高飞，在知识的海洋中恣意遨游；而那些缺乏自律、不够勤奋的普通学生却只能麻木地陶醉于课堂上暂时的感官愉悦和知识获取上的浅尝辄止。

如果说在课堂教学问题上，以“学评教”为主导的教师绩效评价体系带给广大教育工作者的还仅仅是“面向精英还是面向大众”——这样一个传统的教育选择难题的话，那么在考试问题上，“学评教”主导的绩效评价体系带来的则是教育质量的严重滑坡和教育信号的“噪音化”。^①

对教师来说，考试制度既是教师对学生知识内化过程进行日常督促的权威来源，也是检验学生知识内化的努力投入和内化效果的一种实现形式。督促权威的用途在于帮助督促者有效地履行督促职能，而检验方式的用途则在于帮助检验者有效地履行鉴别筛选的职能。然而督促职能和鉴别筛选职能的有效履行，却不单单取决于督促者有没有督促的权威，或者检验方式本身是否科学。督促者的督促意愿和检验者的鉴别筛选意愿，往往具有更加重要的作用。如果督促者自愿放弃督促职能，督促权威也就失去了存在的意义；如果检验者敷衍了事，那么再科学的检验方式也是徒劳。而以“学评教”为主导的教师绩效评价体系，恰恰对教师的

^① 信号的噪音化是指充当信号的显性特征与所要考核的隐含特征之间的相关关系的弱化。有关信号的噪音化的讨论，参见朱锡庆，2004(1)，(2)。



督促和筛选意愿具有致命的负向激励效果。为了不得罪学生，甚至讨好学生以获得良好的评价分数，教师不仅有放松对学生的日常督促的激励，而且有放宽对学生最终考试要求的激励。

对高等教育机构而言，教师对学生日常督促的懈怠和考试要求的放宽，最终将导致学校教育质量和文凭含金量的不断降低，最终使学校的声誉受损。现代高等教育机构的文凭发放是基于众多教师对受教育者知识内化过程和内化结果的一系列考评之上的一种制度安排。这种制度安排保证了即使在个别考试活动中有个别教师存在失职行为，也不会使得最终的文凭信号存在严重的质量问题。然而在以“学评教”为主导的教师绩效评价体系以及基于该评价体系之上的收入和职称提升制度的激励下，几乎所有的教师们都将无法避免地竞相卷入到获取“学评教”良好分数的“囚徒困境”当中。个别教师的督促懈怠和考试纵容——这种不良行为，最终在全体教师中传染和弥漫开来。如果这种做法进一步被广大学生熟知并习惯化，成为教师们和学生们之间的“潜规则”，“教育消费主义”倾向的发展势头将越发难以遏制。

从整个社会来看，教育文凭含金量的不断降低，不仅仅损害了教育机构本身的社会声誉，而且改变了整个劳动力市场的信号结构，增加了整个社会的求职成本。在以“生人雇用”为基本特征的劳动力市场，教育文凭原本是反映求职者劳动力素质、克服雇主与雇员之间信息不对称的一个重要的信号机制。教育文凭的“噪音化”，将迫使雇主与雇员寻求新的、更有价值的替代信号或者辅助信号。这些信号，或者是更高的学历文凭，或者是各种专业证书，或者是各种人才测评机构出具的鉴定报告。然而，获取更多的信号，意味着求职者需要负担更多的信号投资和求职成本。不仅如此，在“教育消费主义”倾向的社会风气的浸染下，这些信号本身也可能会遭受与“教育消费主义”倾向类似的“信号消费主义”倾



向的侵蚀，陷入“信号泛滥”的恶性循环。

“以学生为中心的”教育模式，其有效性很大程度上依赖学生自身所具有的浓厚的学习兴趣和富有自律性的学习习惯。学习兴趣的形成和提高，不仅仅来自于学习对象和学习题材本身的趣味性，更来自于学习主体从刻苦的学习过程中深刻体验到的知识和能力的绝对增长和相对不足。学习主体有关自己知识和能力绝对增长的体验，一方面来自个体在成功地解决各种学习和生活难题时的经验事实，另一方面则来自外界（包括教师）对其知识和能力增长的认可。而学习主体有关自己知识和能力相对不足的体验，则来自相反的经验事实和外界评价，而且从某种意义上说，一个人只有认识到自己的无知，才会真正地渴望获得知识，才会对学习知识产生浓厚的兴趣。良好的学习习惯的养成则是在内在学习兴趣的驱动下，不断筛选好的学习方法，同时不断地摒弃学习的不良行为，重复和固化良好行为的过程。然而，一个人关于学习方法的好坏以及学习行为的良莠的清晰认知和正确判断，同样需要依赖实际效果的检验或者外部监督者的真实评价。换言之，无论是学习兴趣的培养还是学习习惯的养成，正、反两方面的个人经验积累和他人的信息反馈都是不可或缺的条件。但是，以“学评教”为主导的教师绩效评价体系，不仅诱导教师在教学过程中像商场售货员一样始终保持“微笑服务”的姿态，而且激励教师为学生提供尽可能多的正面性的经验事实和信息反馈。宽松的考试标准让学生体验到的是“虚幻”的知识增长，“廉价的赞美”则扭曲并放大了学生的自我意向，而真正需要培养的浓厚的学习兴趣和良好的学习习惯却渐行渐远。更为严重的是，在这种“甜腻腻”的人际氛围的包裹下，学生的人格培养工作也偏离了正常的轨道。“教育消费者们”在习惯于“蜗居”在“象牙塔”中享受“微笑服务”的同时，却越来越无力胜任向社会提供“微笑服务”的职责；同时，在自得意满和骄傲自大的面具掩



盖下的是对外部世界极度茫然与不自信。

以“学评教”为主导的教师绩效评价体系，以及由此而来的“教育消费主义”倾向，还有可能使现代高等教育机构逐步丧失社会文化接力与塑造功能。尼尔·波兹曼在《娱乐至死》一书中，对电视传媒和图像文化带给现代社会的“娱乐泛化”的危险倾向做了猛烈的抨击。但是尼尔·波兹曼或许没有注意到，在“教育消费主义”侵蚀下，课堂上的知识学习过程也正逐步滑向“娱乐泛化”的边缘。如果说“电视娱乐”是现代社会向“初级娱乐社会”过渡的“领跑者”和“推动者”的话，那么“教育娱乐”最终将成为推动“初级娱乐社会”向“终极娱乐社会”转变的“完成者”。如果说在“初级娱乐社会”，娱乐还仅限于消费领域和人们的业余生活。那么在“终极娱乐社会”，一切看似枯燥实则深刻的思想活动都将被娱乐所取代。



五、学校的服务与学校的管理

我们反对“教育消费主义”以及可能导致“教育消费主义”倾向的各种教育管理制度，但我们从来也不反对教育机构应当为学生的努力学习和教师的勤奋工作提供尽可能方便、舒适的学习、工作和生活环境，以保证学生和教师可以心无旁骛地在知识的海洋中遨游，开诚布公地进行思想的交锋，全身心地投入到知识创新的事业中。

教育不是消费，但无论是教育者还是受教育者，都需要消费。教育活动的开展离不开以教育者和受教育者为服务对象的高效率的消费服务的支持。高等教育机构的管理者不能按照消费服务的管理模式来管理教育活动和教育工作者。同样对于消费服务和消费服务工作者，也不能用管理教育的方式来管理。对高等教育机构的管理者来说，首要的工作就



是严格而清晰地界定消费活动、教育活动的内涵和边界,然后根据不同活动开展的内在规定,制定相应的管理规范,提供相应的管理服务。

教育者和受教育者的消费活动所涉及的主要是学校的后勤和行政服务活动。包括:宿舍、图书馆、书店、商店、食堂、医院、银行、邮电所等校内商业化服务活动,以及注册、交费、咨询、社团等事务性或公益性服务活动。针对这些消费服务活动,学校的管理者应当借鉴商业部门和公益部门的经营管理模式,在宏观管理层面上最大限度地发挥市场竞争的力量,而在微观管理层面上则可以考虑引入以“消费者评价”为主导的绩效评价体系和激励机制,最大限度地克服由于校内垄断而产生的服务质量水平低劣的问题。

教育活动是本书重点研究的问题,它主要涉及教师的教学工作与学生的学习活动。教师的教学工作包括教师的课堂教学、课后辅导、课程考试、论文指导等工作;学生的学习活动则包括学生的课堂学习、课后自习、社会实践活动和学位论文设计与撰写等活动。在教育活动的管理问题上,教育管理者必须首先对管理者自身、任课教师和学生之间的角色分工保持清晰的认识,并在此基础上提供相应的管理服务,以保证教育活动的顺利进行,并取得良好的教育效果。

首先,教育管理者必须清楚地认识到,学生是受教育者而不是顾客,任课教师是教育者不是服务员;其次,在教育学生的问题上,教育管理者和任课教师都是接受社会委托、履行学校教育职能的教育者;再次,教育管理者和任课教师之间是分工协作关系,其中任课教师是教育工作的主导者,教育管理者是任课教师开展教育工作的辅助者和支持者。最后,教育管理者的职责是协助任课教师对学生进行有效的教育。包括:对学生直接进行教育;与学生和任课教师保持良好的沟通;对教师的教学工作提供直接的支持;对教师进行教育。



作为教育者,教育管理者的首要职能是对学生直接进行教育。如果说专业任课教师的教育职责是如何有效地向学生传授知识,那么教育管理者的教育职责则是教育学生如何有效地接受知识。教育管理者必须制定、并严格执行相关的学生学习管理制度,不断地纠正学生在学习过程的不良习惯和不良风气,引导并培养学生良好的学习习惯和学习风气。此外,教育管理者还肩负着学生人格培养和社会化的重要职责。通过举办专门的课程和讲座、组织学生活动、指导学生社团工作、提供各种校园及社会兼职机会并进行现场指导和教育,逐步培养学生的健全人格以及有效融入社会的基本素质和能力。

教育管理者还必须与学生和任课教师保持良好的沟通,充当学生和任课教师之间的沟通协调者。我们反对以“学评教”为主导的教师绩效评价体系,以及基于该评价体系之上的教师薪酬支付与职称提升制度,但是我们从来不反对任课教师应当在教学过程中充分地考虑学生的需求和意见,也不反对教育管理者应当积极主动地听取学生的意见,并向教师积极反馈。我们所要强调和关注的是教育管理者将以何种方式来听取学生的意见,以何种方式来反馈学生的意见,以及以何种方式利用学生的反馈信息来管理教师的教学活动。

在听取学生意见的问题上,教育管理者不仅需要对学生的角色、学习过程的特点,以及在学习过程中可能存在的各种不良倾向和不良反应保持清醒的认知,同时在听取学生意见的过程中还必须对自己的角色保持清新的认识,并坚定地履行自己的角色。学生是受教育者;除非是非常自律的人,否则学习过程都将是一个痛苦的过程;痛苦的学习过程总会使某些人产生逃避痛苦的行为倾向。因此教育管理者在听取学生的意见的时候,必须清醒地区分哪些信息是客观的事实,而哪些则仅仅是学生的主观臆想,甚至是逃避痛苦的借口;而且作为教育



者,教育管理者更需要在与学生沟通的过程中及时发现学生在学习和生活中存在的各种问题和不良倾向,并及时寻找有效地解决问题的途径和方法。

作为教育活动的合作者,学生的意见应当成为教育管理者同任课教师对教育对象和教育过程进行合作研究的信息素材和分析起点。在将学生意见客观地向任课教师反馈的同时,教育管理者必须同任课教师一道对学生的意见进行深入的分析,找到问题的本质和症结原因,形成一致的处理意见并向学生积极反馈。通过对学生意见的分析,任课教师也应当对自己在教学过程中的得失进行客观的剖析,充分地听取并尊重教育管理者意见,在以后的工作中尽可能改正自己的缺点和失误,不断提高自己的教学水平。同样地,教育管理者也应当充分地听取并尊重任课教师的意见,不断地分析和总结教育管理上存在的问题,完善管理制度、调整管理措施、提高管理水平。

在任课教师的管理问题上,教育管理者必须时刻牢记,任课教师不是生产流水线上的工人,更不是商场服务员。教育管理者不能用管理操作工和服务员的方法来管理知识分子。对待任课教师,教育管理者应当以服务的理念和教育的手段来开展教育管理工作。首先,教育管理者决不能简单而草率地将学生的意见作为考核任课教师工作质量的依据,甚至作为向某些任课教师施压的证据。在向任课教师反馈学生意见的时候,教育管理者应当积极主动、开诚布公地帮助任课教师分析和总结教学过程中存在的问题,以及进一步提高教育质量的方法和措施。其次,教育管理者应当积极调动各种教学资源,支持任课教师的教学活动。除了开展教学工作必需的各种硬件资源外,教育管理者还应当积极地为任课教师提供有关教学内容和教学方法方面的信息;为任课教师间开展教学交流提供良好的平台;为任课教师提供进一步



深造的机会。最后，教育管理者必须清楚地认识到，考核只是手段，发展才是目的。教育是一项复杂工作，简单化、单一化的考核手段，是不利于教育事业的发展的。我们不能寄希望以“学评教”主导的绩效评价体系来提升教育质量和教育水平。教育的发展有赖于教师的发展，而教师的发展则有赖于我们对教师的教育。因此，对教师进行教育，并对教师开展教育活动提供服务，才是提升教育管理水平，乃至提高整个社会的教育质量和教育水平的根本途径。

第四章

“学评教”能提高教学质量吗？

一、引言

近年来，“学评教”在高等院校中已经普遍推行，同时，越来越多的高校开始将“学评教”分数与教师收入和职称挂钩，试图以此提高教师的教学激励。设计这种制度的初衷在于通过学生对教师的监督来激励教师更努力的工作，进而提高教育质量。然而，自“学评教”实施以来，我们并没有观察到高等院校教学质量大幅度提高的证据。鉴于此，本书将从理论上研究“学评教”与教学质量的关系，并对当前制度的可能影响展开分析。

“学评教”是“教育消费主义”的一种表现形式。“教育消费主义”是指人们将教育作为一种消费服务来看待的观点。依据这种观点，大学就像一个提供知识和文凭的百货商场，大学教师是商场的服务员；作为教育消费者或者说“知识消费的上帝”，大学生在付出学费后，就有权获得自己想要的知识和文凭，同时也有权对大学教师的服务质量进行评价（徐兆铭、乔云霞，2008）。在这种理念的引导下，“学评教”成为作为



“消费者”(学生)评价“服务供给方”(教师)的一种重要方式,以督促授课教师适应课堂上“消费者”的偏好。

“学评教”实质上是借鉴了商业企业通行的以外部顾客评价为主导的员工绩效评价体系。在很多商业企业,管理者可以通过绩效工资等形式激励员工更加努力地工作,“学评教”本质上是这种激励机制在高校的一个应用。需要指出的是,实行这种激励机制的前提是员工的工作绩效很容易测度。从理论上而言,如果学生可以精确地度量教育质量,实施“学评教”并将之与教师收入或职称相联系,有利于提高教师的工作激励,也有利于提高教学质量。然而,在高校,教师的工作努力和教学质量恰恰是非常难以度量的。

高等教育的目的不仅在于把课本知识传授给学生,更在于塑造学生的人格,培养学生健康的人生观、世界观和价值观,诚如蔡元培先生所言,“大学者,塑造人格之事业也”。然而,大学教育对于学生品格塑造的影响是非常难以度量的,学生本人也无法确知教师在“传道”方面的努力对个人的影响有多大。事实上,个人品格培养是一个艰辛的过程,是一个不断碰壁,饱受各种痛苦经历侵浸的过程。正如费孝通先生所言,一个无知孩童通常需要经过十多年乃至几十年苛责、鞭策,才能将自己身上那些与社会生活发生矛盾的本能检点收藏,并养成一套应对的习惯,从而在长大后能够在不自由的社会桎梏中游刃有余。在“学评教”的体系下,由于学生“人格”培养更加困难且难以测度,教师有激励减少对“不可测度”人格培养方面的努力,而在“可测度”的方面进行更多的努力。

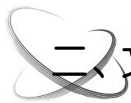
现实中,为追求“可测度”的“学评教”分数,教师可以进行诸多方面的努力:首先,教师可以降低课程难度,让学生可以轻松地完成课程,在课堂上追求快乐的体验,获得愉悦的经历,直接导致了课堂的娱乐化;其次,教师可以降低考试难度,减轻学生的学习压力,进一步强化了课



堂的娱乐化；最后，教师可以通过整体性提高考试分数来获取学生的支持^①，客观上造成了课堂娱乐化。显而易见，“课堂娱乐化”可以帮助教师在短期内获得更高的“学评教”分数，却不利于学生长期能力的培养，教师在这些方面的行为并不符合大学教育的宗旨，与“学评教”制度设计的初衷也背道而驰。

因“学评教”所产生的这些现象已经引起了学生家长、教师和教学管理部门的关注，但国内有关这一问题的严肃科学研究却不多见。为深入讨论“学评教”对高等院校教学质量的影响，我们有必要对其他实行“学评教”国家的经验进行合理总结，吸取其经验教训，同时从理论上研究“学评教”制度对教师、学生的可能影响，进而讨论“学评教”制度对高等院校教育质量的影响。

本章的第二部分进行文献评述，总结“学评教”方面的理论和实证研究，为本章的理论研究提供基础，也为评价我国“学评教”制度的利弊得失提供一些它国的经验；第三部分则构建了一个包含学校管理方、教师 and 学生的理论模型，在“经济理性”的框架下研究“学评教”制度对教师行为和教学质量的影响；第四部分为结论性评述。



二、文献综述

“学评教”是教育消费主义的一种表现形式，也是高等院校教师激励制度的一种重要方式，理解“学评教”对教师行为的影响需要在教师激励制度设计的框架下来进行。在很多发达国家，教师激励制度已经实施了很长时间，期间涌现了大量相关研究，累积了关于教师激励制度的大量

^① 比如在考试前为学生划重点、批改分数时给学生加分等不同方式。



经验，对我国实施相关制度提供了宝贵的借鉴。本部分将对教师激励制度和“学评教”制度的影响展开文献综述。

在美国等发达国家，教师激励制度往往以学生考试成绩为基准，将学生考试成绩与教师的收入和升职联系在一起。这样的制度设计是否能提高教学质量呢？Jacob（2002）研究美国芝加哥市的教师激励制度，发现将教师收入与学生成绩相结合确实提高了学生的考试成绩，但他也同时发现，这种制度导致很多成绩较差的学生无法顺利进入下一年级的学习，有些学校则针对考试进行各种集中教育。换言之，教师可以通过选择优质生源或让学生留级来提高所教班级的成绩，或通过各种补习方式提高学生成绩。Koretz（2002）对肯塔基州的教师激励制度进行了研究，发现这种激励制度确实提高了学生相关考试的分数，但对于不在激励制度设计中的考试则基本没有影响，这说明这种激励制度只是提高了学生对某些科目的应试能力，并没有真正提高学生的学习能力。Eberts、Hollenbeck 和 Stone（2003）研究了密歇根州的教学制度，该制度旨在降低学生在学期中放弃课程的比例。研究发现，这个制度确实降低了学生放弃课程的比例，但课程的上课参与率和考试通过率却显著下降了，这意味着因为这个制度而留在课堂上的学生其实没有学到有价值的内容。对于发展中国家的教师激励问题，Glewwe、Ilias 和 Kremer（2010）研究了肯尼亚的教师激励制度，研究发现该制度提高了学生的考试成绩，但学生考试成绩并不是因为教师有更高的出勤率、更多的家庭作业等有效措施达到的，而仅仅是通过更多的针对性考试提高了学生的考试能力。当这个项目结束后，学生的考试成绩又恢复到了原来的状况，这说明这种制度只是提高了学生短期的应试能力，对长期学习能力的培养基本没有帮助。

从上述研究中可以看出，当校方或社会为教师设定一些“可测度”的



目标(如考试成绩等),并将这些目标与教师的收入或升职联系在一起时,教师就会将更多的精力投入到这些“可测度”的目标中,而忽视了对学生其他方面能力的培养。这些制度的最终结果是使学生在某些“可测度”目标上表现得更好了,但他们的学习能力和创造能力并没有得到真正的提升,教育的真正目的并没有达到。更为严重的是,在这种制度安排下,教师可能和学生进行“合谋”或“舞弊”,因为这样可以让学生获得更高的分数,老师获得更好的收入。Jacob 和 Levitt (2003)研究了1993—2000年间芝加哥地区的标准化考试成绩,发现很多可疑的试卷答案,进一步研究发现,这些答案是老师“舞弊”的结果,人为地提高了学生的成绩。显然,这样的结果并非制度设计者的初衷,但这样的激励机制将导致教师进行“为收入而教学”,甚至“为收入而舞弊”的行为。

然而,“学评教”制度会产生与上述研究相似的问题:教师可以通过降低课程难度、考试难度等方式提高“学评教”的分数。事实上,已经有大量研究讨论了“学评教”制度对教师行为的影响。Alauddin 和 Tisdell (2006)的研究发现“学评教”在一定程度上反映了学生对老师教学的评价,但这种评价与教师真正的教学质量却并不相关,而且这种评价也无助于教师提高教学质量,因此,不宜使用“学评教”指标作为教师工作绩效的主要指标。显然,出现这种结果的可能原因正是前文提到的“课堂娱乐化”,它会影响学生对教师的看法,却与教学质量无关。Figlio 和 Kenny (2007)研究了“学评教”对教师行为的影响,发现在控制了物质激励以后,“学评教”并不影响教师行为。国内关于“学评教”影响的研究相对较少,徐兆铭、乔云霞(2008)等为数极少的文献研究了中国高等学校由“学评教”所导致的“教育消费主义”倾向及其表现,指出,“教育消费主义”以及与“教育消费主义”相适应的绩效评价制度与高等教育的应然功能相冲突,促使教师背离了自己的教育职责;并提出针对这种倾向,



高校管理当局应严格而清晰地地区分校内的教育活动与消费活动的界限，实行分类管理。

为什么“学评教”等教师激励制度经常会出现适得其反的结果？究其原因在于教师工作本身的特殊性，教师行业具有任务多维(multiple-task)和难测度的特征，这决定了教师激励制度与普通商业企业不能等同。Holmstrom 和 Milgrom(1991)从理论上讨论了多维任务情形下的激励问题。他们发现，在多任务情形下，如果某些任务是难以测度的，对其他任务进行激励的时候应该考虑代理人在多种任务之间的选择。比如，如果产品质量很重要但难以度量，就不宜对产出数量进行过高的激励，因为这会导致代理人放弃质量以提高数量，这种机制很好地解释了为什么现实中固定工资制度如此普遍。Hannaway(1992)基于多任务框架讨论了教师的激励问题，由于学生高层次技能(如创造力等)的培养难以观察和测度，难以包含在激励制度之中，因此，可测度的教师激励只能基于基本技能(如考试等)。在此情形下，对教学“可测度”方面进行激励将导致教师放弃对学生高层次技能的培养，而专注于可测度基本技能的培养，这可能最终降低教育质量。Dixit(2002)则对公共部门的一些重要特征进行了总结，以区别于商业企业的特征。对于教育行业，这是一个多任务、多委托人(包括学生家长、校方等)、多时期^①的工作，同时，教师行业往往是自我驱动(self-motivated)的，选择教师行业往往是由教师的偏好决定的。这些特性决定了使用商业企业的激励方式在教育行业是不合适的，有可能取得适得其反的结果。然而，这些文献并没有从理论上研究“学评教”的制度安排对教师行为和教学质量的影响，这正是本书的研究重点。

^① 多时期是指教学的质量需要在较长时间内才能充分体现出来。



三、理论模型

本部分将在 Holmstrom 和 Milgrom (1991) 的多任务理论框架下研究“学评教”对教师行为的影响,分析该制度对教育质量的影响,并进一步讨论教师激励制度选择问题。

(一) 模型设定

本书理论框架中包含三个行为主体:教师、学生和学校管理方,其行为方式如下。

1. 教师

教师是教育的主体,他可以进行知识传播、人格塑造等创造性活动,也可以以取悦学生、提高“学评教”分数为目的。简单起见,假设有两项任务:一是活跃课堂气氛,让学生更加轻松地学习,并在学习中获得愉悦的感觉,即“教育消费主义”理念下的“服务型”任务;二是培养学生的创造力、塑造学生的人格,为学生长期发展奠定基础,即“生产型”任务。教师在两种任务中付出的努力水平分别为 e_1 和 e_2 , e_1 用于活跃课堂气氛,提高学生听课时的愉悦水平, e_1 越大代表“教育消费主义”理念越重,课堂娱乐化程度也越高; e_2 用于提高学生长期学习和创造能力, e_2 越大,学生长期发展潜力越大,教学质量越高。教师努力成本函数为:

$$C(e_1, e_2) = (e - \underline{e})^2 + e_1^2 + e_2^2 \quad (4-1)$$

其中, $e = e_1 + e_2$ 为教师总的努力水平, \underline{e} 为教师最低的努力水平, $e \geq \underline{e}$ 。这个设定与 Holmstrom 和 Milgrom (1991), Dixit (2002) 的论断是一致的:教师是一个自我驱动 (self-motivated) 的行业,大部分教师选择教师这个



行业是出于对这个行业的喜好，而不仅仅是物质上的收入。现实中，一个人选择成为教师后又不遗余力地在教学工作中偷懒是比较鲜见的。在这种情形下，即使没有任何物质上的激励，教师在教学中依然会投入一定的努力水平。

教师在活跃课堂气氛和培养学生能力两方面的努力都将提高教学质量。按照 Hanushek (2003) 的定义，教学质量是由学生在学习过程中的“总增加值”来度量的，因此，教学质量表现为学生的长期总收益 $Q(e_1, e_2)$ 。 $Q(e_1, e_2)$ 是 e_1 和 e_2 的单调递增凹函数。同时，学生的长期收益满足 $Q(e_1, 0) = 0$ ，这意味着如果教师仅仅在课堂娱乐化方面提高努力，而不着力于培养学生的长期能力，学生在学校获得的长期总收益就为 0；换言之，学生长期能力培养和人格塑造是大学必须进行的工作，这也正是蔡元培先生对大学的定义。

教师在付出努力的成本后，可以从学校管理方获得工资收入 w ，这将给教师带来效用水平 $U(w)$ 。假设教师的效用函数为常绝对风险规避型 (CARA)，即

$$U(w) = -\rho e^{-\rho w} \quad (4-2)$$

2. 学生

学生的主要行为是根据课堂的感受对教师进行“学评教”。“学评教”是一种量化指标体系，只能衡量部分可测度的指标。以 C 大学为例，其学评教的十项指标分别为：

- (1) 遵守教学纪律，按时上下课，不无故调、停课；
- (2) 爱岗敬业，为人师表，严格要求；
- (3) 教学内容充实，理论联系实际；
- (4) 整体教学进度适中，课时分配合理；



- (5) 授课条理清楚, 重点、难点突出;
- (6) 注重与学生交流, 积极辅导答疑;
- (7) 注重利用启发式、参与式等各种教学方式, 激发学生学习的主动性和积极性;
- (8) 有效组织教学, 积极主动利用各种教学辅助手段;
- (9) 讲授对于学生掌握这门课程的知识帮助很大;
- (10) 整体上看, 任课教师在授课内容、教学态度等方面都做得很好。

从这个指标体系中可以看出, 绝大部分指标都与学生在课堂上的直接感受相关, 而对学生能力培养、人格塑造等大学教育的重要方面基本没有涉及, 这主要是因为对学生长期发展、创造能力的培养是难以测度的。

对于学生而言, 他们无法准确知道教师的努力程度, 也难以知道教师教学内容对其长期发展和长期能力培养是否有益, 只能根据课堂感受进行“学评教”:

$$x_1 = e_1 + \varepsilon_1 \quad (4-3)$$

x_1 为学生给老师的“学评教”成绩, 它取决于教师在课堂上的努力程度 e_1 和随机误差项 ε_1 。随机误差项满足 $E(\varepsilon_1) = 0$, $\text{Var}(\varepsilon_1) = \sigma_1^2$, σ_1 是教师课堂努力程度可测度性的一种度量指标, σ_1 越小意味着教师努力程度越容易测度, 当 $\sigma_1 = 0$ 时(即学生可以完全观察到教师的努力程度), 学生给教师的“学评教”成绩应该等于教师的努力水平。除了“学评教”以外, 学生还可以通过其他渠道向学校管理方反馈教师的长期教学质量, 比如学生最终就业情况以及在社会工作中的长期表现等。学生长期发展的信息可以由(4)式表示:

$$x_2 = e_2 + \varepsilon_2 \quad (4-4)$$

x_2 为学生对老师长期教学质量的反馈, 它取决于教师在培养学生创造



力等方面的努力程度 e_2 和随机误差项 ε_2 , ε_2 与 ε_1 相互独立。随机误差项满足 $E(\varepsilon_2) = 0$, $\text{Var}(\varepsilon_2) = \sigma_2^2$, σ_2 是教师长期教学质量可测度性的度量指标。显然, σ_2 是难以测量的, 这至少有两方面的原因: 首先, 学生的长期发展能力受到多方面因素的影响, 在多大程度时是因为学校教育导致的很难度量; 其次, 如 Hannaway (1992) 所强调, 学生长期能力培养、人格塑造是很多教师共同努力的结果 (team work), 很难将一个学生的成就分解为每位老师的教育质量。由此可见, “学评教”成绩相对比较容易测度, 但学生长期能力培养和长期教学质量则难以测度, 即 $\sigma_2 \gg \sigma_1$ 。

3. 学校管理方

学校管理方的主要行为是设计教师工资激励制度以最大化各个利益相关方 (包括学校、教师和学生) 的收益。与标准文献相一致, 假设教师工资合约为线性:

$$w = \alpha + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 \quad (4-5)$$

α 为教师固定工资, $\beta_1 > 0$ 为基于“学评教”的激励工资, $\beta_2 > 0$ 为基于长期教育质量的激励工资。由于学校管理方无法观察到教师的努力程度, 所以只能根据学生对教师的反馈信息 x_1 和 x_2 来决定教师的工资水平。学校管理方可以通过选择不同的 α , β_1 和 β_2 来最大化学校各利益相关者的总收益。在模型中, 学生的总收益为 $Q(e_1, e_2)$; 教师的总收益为 $CE(u(w)) - C(e_1, e_2)$, 其中, $CE(u(w))$ 为与教师效用 $u(w)$ 等价的货币收益, 即确定性等价收益; 学校的收益为 $-E(w)$ 。因此, 学校利益相关方的总收益为:

$$Q(e_1, e_2) + CE(u(w)) - C(e_1, e_2) - E(w) \quad (4-6)$$



(二) 模型求解

基于(4-1) - (4-6)式所刻画的理论框架,我们可以对模型进行求解。模型求解分为两步,我们首先求解在学校管理方工资激励机制给定情形下的教师最优化行为,然后进一步求解学校管理方的最优工资激励制度^①。

对于教师而言,其最优化问题:

$$\max CE[U(W)] - C(e_1, e_2)$$

$$\text{s. t. } w = \alpha + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2$$

$$x_1 = e_1 + \varepsilon_1$$

$$x_2 = e_2 + \varepsilon_2$$

要求解教师的最优化问题,首先需要得到教师确定性等价收益 $CE(u(w))$ 的表达式。标准文献(如 Holmstrom 和 Milgrom, 1991; 张维迎, 1996 等)已经证明,当个体效用函数为 CARA 型时,其确定性等价收益为 $CE(u(w)) = E(w) - \frac{1}{2}\text{var}(w)$ 。

基于教师确定性等价收益的表达式,教师最优化问题可以化简为(4-7)式:

$$\max \alpha + [\beta_1 e_1 + \beta_2 e_2] - \frac{1}{2}[\beta_1^2 \sigma_1^2 + \beta_2^2 \sigma_2^2] - [(e_1 + e_2 - \underline{e})^2 + e_1^2 + e_2^2] \quad (4-7)$$

教师可以选择 e_1 和 e_2 以最大化(4-7)式,教师最优化一阶条件为:

$$\begin{aligned} \beta_1 &= 2(e_1 + e_2 - \underline{e}) + 2e_1 \\ \beta_2 &= 2(e_1 + e_2 - \underline{e}) + 2e_2 \end{aligned} \quad (4-8)$$

教师的最优化努力水平为:

^① 这种求解方法为标准 Stackberg 模型的求解思路。



$$\begin{aligned} e_1 &= \frac{2\beta_1 - \beta_2}{6} + \frac{e}{3} \\ e_2 &= \frac{2\beta_2 - \beta_1}{6} + \frac{e}{3} \end{aligned} \quad (4-9)$$

(4-9)式存在内点解的必要条件是： $\frac{\beta_1}{2} < \beta_2 < 2\beta_1$ ，如果这个条件不满足，将出现 e_1 或 e_2 等于 0 的情况，即只存在角点解。在存在内点解的情形下，从(4-9)式不难看出， β_1 越大， e_1 越大， e_2 越小，即“学评教”分数对教师工资影响越大，教学将把更多的努力用于提高“学评教”的分数，更少的努力用于培养学生长期能力。这些讨论总结于命题 1 如下。

命题 1：“学评教”分数对教师工资影响程度越高，教师将把更多的努力用于提高“学评教”分数，更少的努力用于培养学生长期能力，课堂娱乐化程度越高，学生长期能力的培养越差。

命题 1 刻画了当前“学评教”制度下高等院校教师工作的现状。由于“学评教”分数往往与教师收入和职称紧密相连，教师有激励追求更高的“学评教”分数。教师可以通过诸多方面努力来提高“学评教”分数：首先，教师可以降低课程难度，让学生可以轻松完成课程，在课堂上追求快乐的体验，获得愉悦的经历，直接导致了课堂的娱乐化；其次，教师可以降低考试难度，减轻学生的学习压力，进一步强化了课堂的娱乐化；再次，教师可以通过整体性提高考试分数来获取学生的支持，客观上造成了课堂娱乐化。然而，这些“课堂娱乐化”的措施可以帮助教师在短期内获得更高的“学评教”分数，却不利于学生长期能力的培养，教师在这些方面的行为并不符合大学教育的宗旨，与“学评教”制度设计的初衷也背道而驰。“学评教”制度使得教师有激励取悦学生，这必然导致“课堂娱乐化”，构成了近年来我国高校考试成绩膨胀、学风浮躁、学生逃旷课



现象严重的一个重要原因。命题 1 也解释了本章第二部分所综述的种种现象，当学校管理方以某种可测度的方式（如考试成绩、学评教分数等）对老师进行激励时，教师就有激励在被激励的项目上投入更多努力，作为替代的是其他难以测度方面的努力（如学生长期能力培养等），这也就是为什么在这些制度推行以后，被激励的项目（如学生成绩）有显著提升，但学生能力却没有相应提高的原因所在。

基于教师的最优化解，我们可以求解学校管理方的最优化问题：

$$\max Q(e_1, e_2) + CE[U(w)] - C(e_1, e_2) - w$$

$$\text{s. t. } w = \alpha + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2$$

$$x_1 = e_1 + \varepsilon_1$$

$$x_2 = e_2 + \varepsilon_2$$

同样，我们可以将学校的最优化问题化简为：

$$\max Q(e_1, e_2) - \frac{1}{2}[\beta_1^2 \sigma_1^2 + \beta_2^2 \sigma_2^2] - (e_1 + e_2 - \underline{e})^2 + e_1^2 + e_2^2 \quad (4-10)$$

学校的最优化一阶条件为：

$$\begin{aligned} & Q'_{e_1} \frac{\partial e_1}{\partial \beta_1} + Q'_{e_2} \frac{\partial e_2}{\partial \beta_1} - \beta_1 \sigma_1^2 - \\ & \left[2(e_1 + e_2 - \underline{e}) \left(\frac{\partial e_1}{\partial \beta_1} + \frac{\partial e_2}{\partial \beta_1} \right) + 2e_1 \frac{\partial e_1}{\partial \beta_1} + 2e_2 \frac{\partial e_2}{\partial \beta_1} \right] = 0 \\ & Q'_{e_1} \frac{\partial e_1}{\partial \beta_2} + Q'_{e_2} \frac{\partial e_2}{\partial \beta_2} - \beta_2 \sigma_2^2 - \\ & \left[2(e_1 + e_2 - \underline{e}) \left(\frac{\partial e_1}{\partial \beta_2} + \frac{\partial e_2}{\partial \beta_2} \right) + 2e_1 \frac{\partial e_1}{\partial \beta_2} + 2e_2 \frac{\partial e_2}{\partial \beta_2} \right] = 0 \end{aligned}$$



经整理得:

$$\frac{1}{3}Q'_{e_1} - \frac{1}{6}Q'_{e_2} - \beta_1\sigma_1^2 - e^1 + \frac{e}{3} = 0;$$

$$\frac{1}{3}Q'_{e_2} - \frac{1}{6}Q'_{e_1} - \beta_2\sigma_2^2 - e^2 + \frac{e}{3} = 0$$

$$\text{即 } \beta_1 = \frac{\frac{1}{3}Q'_{e_1} - \frac{1}{6}Q'_{e_2} + \frac{e}{3} - e_1}{\sigma_1^2}, \beta_2 = \frac{\frac{1}{3}Q'_{e_2} - \frac{1}{6}Q'_{e_1} + \frac{e}{3} - e_2}{\sigma_2^2} \quad (4-11)$$

其中, Q'_{e_1} 和 Q'_{e_2} 分别为教师可观测方面的努力和不可观测方面的努力对教学质量的边际作用。

从(4-11)式可以看出, 对可观测课堂教学的最优激励程度取决于 e_1 和 e_2 对教学质量边际作用的相对大小: e_1 对教学质量边际效果越大, 可观测课堂教学最优激励程度 β_1 越大; e_2 对教学质量边际效果越大, 可观测课堂教学最优激励程度 β_1 越小。其经济学直觉在于, 当 e_1 对教学质量边际效果影响很大时, 可以通过提高 β_1 激励教师进行更好的课堂教学, 进而提高教学质量; 然而, 当 e_2 对教学质量边际效果影响很大时, 提高 β_1 会导致教师将更多精力投入到获取“学评教”分数之中, 而忽略了对学生长期能力的培养, 导致教学质量下降。同时, (4-11)式表明当测量误差 σ_1 和 σ_2 越大时, 其最优激励程度也相应越低。其经济学直觉在于, 当测量误差越大, “学评教”成绩与教师的努力程度相关度越低, 基于“学评教”的激励程度也应该越低。这些讨论总结于命题2如下。

命题2: 学校管理方对“学评教”的最优激励程度取决于短期课堂教学和长期学生能力培养对教育质量影响的相对大小, 以及“学评教”的测量误差: 短期课堂教学对教学质量影响越大, “学评教”的最优激励程度越高;



学生长期能力培养对教学质量的影响越大,“学评教”的最优激励程度越低;“学评教”测量误差越大,最优激励程度越低。

命题2可以帮助我们理解学校激励制度设计中的几个基本原则:第一、由于教师行业具有多任务的特征,在为教师设计某些可测度的激励制度时,有必要考虑这种制度对教师在不同任务之间选择的影响,当某些难以观察的任务(如塑造学生人格、培养学生创造能力等)对教学质量很重要时,对可观察任务(如“学评教”分数)不宜激励太强,因为这将导致教师减少在不可观察任务方面的努力;第二、对教师的激励程度取决于教师努力程度的可测度性,如果“学评教”分数不能很好地反映教师的努力程度,基于“学评教”分数的激励机制应该越弱。

基于命题2,我们可以进一步讨论学生长期能力的培养完全不可观察时的最优制度设计问题。对于学校而言,教师是否在培养学生创造力、塑造学生人格、提高学生长期发展能力等方面投入了努力基本是不可观察的。这些信息只有在学生工作以后,甚至工作很多年以后才能逐步显现出来,而即使是这些信息最终显现出来,也很难将这些信息对应到某位老师的努力,因为这往往是很多老师共同努力的结果。对于学生而言,由于未来充满不确定性,也很难知道教师在创造能力、人格塑造等方面的努力对其长期发展的影响到底有多大。换言之,教师在培养学生长期能力方面的努力基本是不可测度的,即 $\sigma_2 \rightarrow \infty$ 。

根据(4-11)式,当 $\sigma_2 \rightarrow \infty$ 时,基于长期教育质量的激励程度应该为0,即 $\beta_2 = 0$ 。当 $\beta_2 = 0$ 时,学校管理方是否应该对“学评教”进行更多的激励呢?表面来看,如果长期教学质量无法评估,就应该更多地进行短期的评估。然而,本章的理论模型告诉我们现实并非如此。从教师的最优化式子(4-7)可以看出,在 $\beta_2 = 0$ 时,如果学校管理方选择 $\beta_1 > 0$,教师



将把全部努力投入到“学评教”分数的提高之中，对学生长期能力培养的努力投入为0^①。此时，学校管理方的总收益为

$$Q(e_1, 0) = \frac{1}{2}\beta_1^2\sigma_1^2 - [(e_1 - e)^2 + e_1^2] \quad (4-12)$$

由于 $Q(e_1, 0) = 0$ ，即学生长期能力对长期教学质量很重要，这种激励制度下的学校利益相关方净收益为负值。相反，如果学校管理方选择 $\beta_1 = 0$ ，假设教师在两种任务之间平均分配其最低努力程度，此时学校管理方的总收益为：

$$Q\left(\frac{e}{2}, \frac{e}{2}\right) = -\frac{e^2}{4} \quad (4-13)$$

在一般情形下，(4-13)式大于0，即教育的社会总成本应该小于教育的社会总收益^②。由此可见，在学生长期能力培养不可观测时，基于“学评教”的最优激励程度应该为0。这些讨论总结为命题3如下。

命题3：当教师对学生长期能力培养的努力程度不可观察，且学生长期能力培养是教育质量不可或缺的方面时，基于学生长期能力培养的最优激励程度为0，基于“学评教”的最优激励程度也为0。

命题3的经济含义在于，如果学生长期能力培养(包括人格塑造、创造力培养等)的努力程度不可观察，我们就不能使用基于学生长期能力的激励制度。在没有基于学生长期能力培养的激励制度时，“学评教”制度会导致教师将所有努力投入到短期“学评教”相关项目中，而忽略了学生长期能力的培养，这将导致教育质量的下降。因此，在不存在基于学生长期能力培养的激励制度时，不宜采用基于“学评教”的激励制度，固定工资制度优于基于“学评教”的工资制度。

① 由于此处为角点解，我们不能直接使用(4-9)式的一阶条件，而必须回到(4-7)式求解。

② 否则，教育行业就没有存在的理由。



四、结论与政策含义

本章的理论研究表明,由于教师行业是一个多任务的行为框架,其工作特征是工作努力程度可测度性较差。在这种情形下,基于“学评教”的工资激励制度将诱导教师在“学评教”分数获取方面投入更多努力,而减少了在培养学生长期能力方面的努力:“学评教”分数对教师工资影响程度越高,教师将把更多的努力用于提高“学评教”分数,更少的努力用于培养学生长期能力,课堂娱乐化程度越高,学生长期能力培养越差。本章进一步研究了学校管理部门最优工资制度的选择问题,确定了学校激励制度设计中的几个基本原则:第一,由于教师行业具有多任务的特征,在为教师设计某些可测度的激励制度时,有必要考虑这种制度对教师在不同任务之间选择的影响,当某些难以观察的任务(如塑造学生人格、培养学生创造能力等)对教学质量很重要时,对可观察任务(如“学评教”分数)不宜激励太强,因为这将导致教师减少在不可观察的任务方面的努力;第二,对教师的激励程度取决于教师努力程度的可测度性,如果“学评教”分数不能很好地反映教师的努力程度,基于“学评教”分数的激励机制应该越弱。本章还进一步考察了在学生长期能力培养(包括人格塑造、创造力培养等)的努力程度不可观察时的最优教师激励制度问题,发现此时学校管理方不能使用基于学生长期能力的激励制度。在没有基于学生长期能力培养的激励制度时,“学评教”制度会导致教师将所有努力投入到短期“学评教”相关项目中,而忽略了学生长期能力的培养,这将导致教育质量的下降。因此在此时,不宜采用基于“学评教”的激励制度,固定工资制度优于基于“学评教”的工资制度。



从本章的研究可以看出，与“教育消费主义”相适应的“学评教”教师绩效评价，错误地借鉴了商业企业通行的以外部顾客评价为主导的员工绩效评价体系，结果促使教师放松了对学生努力程度的督促，导致教育质量严重滑坡，让学生的人格培养工作也逐渐偏离了正常的轨道。如何降低或抑止我国高校业已出现的教育消费主义倾向，使教育真正担当起促使学生学习、创造知识、培养人格和为社会筛选人才的功能，如何对现行的“学评教”教师绩效评价体系的影响进行评估，并在此基础上探索并建立与现代高等教育的功能目标相适应的真正有效的教师绩效评价体系，对于促进我国高等教育事业健康发展有着重要而深远的意义。

第五章

“学评教”挂钩高校教师职称晋升 会导致学生成绩“通胀”吗？

一、引言

作为一项简单易行的教学质量监控手段，学生评价教师 (Student Evaluation of Teaching, 以下简称“学评教”或 SET) 广泛应用于包括我国在内的很多国家的高校 (Wilson, 1998; Burden, 2009; Husbandsa 和 Fosh, 1993; 刘妙龄, 2005)。然而，这一制度自诞生之初就争议不断，其中一个突出的争议在于应不应该把 SET 评分结果与教师的职称晋升挂钩 (Mason、Steagall 和 Fabritiust 1995; Palmer、Carliner 和 Romer 1978)。

对挂钩持反对态度的人表示：把“学评教”与教师的职称晋升挂钩对教师的激励过强，可能会导致教师通过降低课程知识难度和考试难度，或直接暗示给学生较高的考试成绩向学生“购买”高的 SET 评分 (Li, 1990; Weinbach, 1988)。实行“学评教”制度的学校出现严重的教学娱乐化就是一个典型的反面举证 (Delucchi 和 Smith, 1997)。此外，很多研究



也发现把“学评教”与教师职称晋升、收入挂钩虽然可以提高学生的表面成绩,但并没有发现学生可以在独立的考核中取得更好的成绩。换言之,学生对知识的掌握并没有因为“学评教”而实质性地提高(Jacob 和 Levitt, 2003)。反对者认为教师这个职业本身存在很强的自我激励机制(self-motivated),把“学评教”与职称晋升挂钩的做法本质上否定了教师自我激励机制的存在,用外在激励的方法来提高教师的教学水平,其结果可能会在学生的知识掌握与思想成熟方面适得其反。然而,支持者认为不挂钩会使得 SET 制度缺乏对教师的约束与激励,从而导致“学评教”失去其存在的意义。同时,支持者还认为,学生不会因为绝对分数的提高而给教师打更高的 SET 分数,因为他们更在意在班里的相对排名(Nowell, 2007)。因此,教师在不改变学生考试成绩排名顺序的前提下,单纯地通过整体提高每个学生的成绩是无法实现“购买”SET 分数的目标的。

把“学评教”评分与教师的职称晋升挂钩是否会导致教师通过承诺学生更高的考试成绩来获得更高的 SET 得分?已有的研究基本上都是从分析学生成绩与教师 SET 得分的关系出发进行考察,但研究的结论存在显著的分歧。例如,Voeks 和 French (1960), Kelly (1972), Costin 等 (1973), Marsh (1984), Howard 和 Maxwell (1980), Gigliotti 和 Buchtel (1990), Figlio 和 Kenny (2007)等在他们的研究中并没有发现教师的 SET 得分会显著受到学生实际成绩或期望成绩的影响,因此,把 SET 得分与职称晋升挂钩并不会导致教师与学生之间的成绩“交换”。但是, Nichols 和 Soper (1972), Powell (1977), Dilts (1980), Greenwald 和 Gillmore (1997)等的研究却为教师向学生“购买”评分提供了实证依据,他们发现在给学生成绩上较为宽松的老师更容易获得较高的“学评教”得分。Seiver (1983)曾把这类分歧归因于学生成绩可能存在内生性的缘



故,在用两阶段回归法处理了学生成绩可能的内生性问题之后并没有发现学生成绩与教师得分之间的显著相关性。然而,Krautmann 和 Sander (1999), Isely 和 Singh (2005)在处理了内生性问题之后却得出了完全相反的结论。

本章首先试图从不同职称的教师在给学生打分时的行为差异角度来考察这一命题。之所以选择这一研究角度理由非常直观,即:如果“学评教”与职称晋升挂钩会促使教师取悦学生以换取更高的 SET 得分,那么在我国只升不降的教师职称评估体系下,讲师与副教授相对于教授就会有更大的激励以取悦学生。因此,在合理控制影响教师教学水平与质量的因素之后,如果讲师与副教授给学生的分数显著高于教授,那就说明“学评教”与职称晋升挂钩确有可能导致教师向学生“购买”成绩;反之,则认为这样的担心并不存在。

此外,考虑到在实施“学评教”后,教师的 SET 绝对得分可能会持续膨胀,以及这一现象在高校教师职称评定中的连锁反应,笔者认为,与教师的 SET 绝对得分相比,教师前期 SET 的得分排名对其后续的学生成绩评价行为的影响可能更为显著。

为了实证检验这两个假说,本章以 C 大学 F 学院 2004/2005 学年到 2008/2009 学年的相关数据为基础,实证分析了学生考试成绩与开课教师职称之间的关系。为了更好地控制不同教师的教学水平与质量对于学生成绩的影响,本章还充分收集了各门课程的学生信息(如男女生性别比、年级、班级规模等)、授课教师职称之外的其他信息(如性别、年龄、最高学位等)、课程信息(如必修课、限选课、上课时间、学时分配等)等。通过控制这些可能影响学生成绩的因素,本章的目的是想尽可能地分离出与教学水平与质量差异无关的,但与授课教师职称有关的学生成绩差异。

本章的剩余部分组织如下:第二部分,讨论本章的研究方法,第三部



分是数据描述与统计分析，第四部分是模型估计结果分析，第五部分是本章的结论与总结。

二、研究方法 with 实证模型设定

为了实证检验本章提出的问题假说，我们建立学生成绩的概念决定模型如下：

$$G_{ij} = f(S_{ij}, C_j, L_j) + \varepsilon_{ij} \quad (5-1)$$

其中， G_{ij} 表示第 i 个学生上第 j 课程时所取得的期末成绩； S_{ij} 为一组代表第 j 课上第 i 个学生特征的变量组， C_j 为一组反应第 j 个课程特征的变量组， L_j 则代表授课教师的特征变量组， ε_{ij} 假设为服从正态分布的随机误差项。

出于保护学生隐私的考虑，我们的数据中并没有包括每个学生的个人成绩，而是每个班次所有学生的平均成绩，因此，根据公式(5-1)并假定 G_{ij} 是 S_{ij} 、 C_j 和 L_j 的线性函数，可以得到：

$$G_j = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N G_{ij} = f\left(\frac{1}{N} \sum_{i=1}^N S_{ij}, C_j, L_j\right) + \frac{1}{N} \sum_{i=1}^N \varepsilon_{ij} = f(S_j, N, C_j, L_j) + \varepsilon_j \quad (5-2)$$

在公式(5-2)中， G_j 代表课程 j 上课学生的平均期末成绩， N 为上第 j 课的学生人数。在解释变量中除了用每门课上的学生特征信息(S_j)来替代学生的个体特征信息(S_{ij})，并加入上课学生人数变量之外，其他解释变量不需要做任何变动，因此用学生平均成绩替代个体成绩并不会改变课程特征变量与授课教师特征变量对于学生成绩的影响。

然后，围绕前面提出的两个重要的问题假说，我们对公式(5-2)分别采用了4种不同的实证模型设定方法，这一方面出于检验两个假说的目



的,另一方面也是为了检验模型设定的稳健性。下面简述四个模型的设定方法与原因。

模型 1:

$$G_j = \alpha + \beta_1 TitleAP_j + \beta_2 TitleASP_j + \beta_3 Age_j + \beta_4 Gender_j + \beta_5 Degree_j + \beta_6 CuYr_j \\ + \gamma_1 Male_j + \gamma_2 YearS_j + \gamma_3 TextbookS_j + \delta_1 Req_j + \delta_2 Credit_j + \delta_3 Whours_j \\ + \delta_4 Enrolled_j + \delta_5 Term_j + \varphi Timetrend + \varepsilon_j \quad (5-3)$$

其中,授课教师特征的变量包括: *TitleAP*, 教师职称为副教授, 为 0-1 虚拟变量; *TitleASP*, 教师职称为讲师或经济师, 为 0-1 虚拟变量; *Age*, 授课教师当时的年龄; *Gender*, 授课教师的性别; *Degree*, 授课教师的最高学位, 估计中用虚拟变量分别表示硕士与本科, 参考博士; *CuYr*, 开课时已加入 C 大学的年限。

选课学生特征的变量包括: *Male*, 该课上男学生所占比例; *YearS*, 该课主要面向的学生年级, 估计中用虚拟变量代表不同年级; *TextbookS*, 该课学生中预订教材的学生比例。

课程特征的变量包括: *Req*, 是否为必修课; *Whours*, 该课每周上课学时; *Enrolled*, 该课上课学生人数; *Term*, 开设学期; *Timetrend*, 时间趋势变量(以每学期为一个时间单位)。

显然, 在模型 1 中, 如果 *TitleAP* 和 *TitleASP* 前的系数 β_1 和 β_2 的估计值显著为正, 则表明相对于教授, 副教授与讲师给学生的成绩会显著高。由于已经控制了可能影响教学质量的其他因素(如授课教师的年龄、性别、最高学位, 课程与课堂因素等), 这样估计的结果将可以实证支持本章的假说一, 即: 把职称晋升与“学评教”得分挂钩会导致副教授和讲师校正教授更有可能通过提高学生成绩来“购买”教学评分。

模型 2 和模型 3:



在模型 1 的基础上把授课教师上次开设该课程的“学评教”得分和排名分别作为自变量加入模型中，并保持模型 1 的其他设定不变，这样就相应得到了模型 2：

$$G_j = \alpha + \beta_1 TitleAP_j + \beta_2 TitleASP_j + \beta_3 Age_j + \beta_4 Gender_j + \beta_5 Degree_j + \beta_6 CuYr_j + \gamma_1 Male_j + \gamma_2 YearS_j + \gamma_3 TextbookS_j + \delta_1 Req_j + \delta_2 Credit_j + \delta_3 Whours_j + \delta_4 Enrolled_j + \delta_5 Term_j + \varphi Timetrend + \theta Score_{j,t-1} + \varepsilon_j \quad (5-4)$$

和模型 3：

$$G_j = \alpha + \beta_1 TitleAP_j + \beta_2 TitleASP_j + \beta_3 Age_j + \beta_4 Gender_j + \beta_5 Degree_j + \beta_6 CuYr_j + \gamma_1 Male_j + \gamma_2 YearS_j + \gamma_3 TextbookS_j + \delta_1 Req_j + \delta_2 Credit_j + \delta_3 Whours_j + \delta_4 Enrolled_j + \delta_5 Term_j + \varphi Timetrend + \theta Rank_{j,t-1} + \varepsilon_j \quad (5-5)$$

其中， $Score_{j,t-1}$ 和 $Rank_{j,t-1}$ 分别代表第 j 课授课教师上次开这门课时得到的“学评教”得分和在学院里的相对排名。为简便起见，模型忽略了表示当期的下标 t 。显然，如果本章的假说二成立，那么上学期的 SET 得分相对排名会显著地影响教师的购买行为，而绝对得分的影响可能并不显著。也就是说，在模型 2 和模型 3 中我们期望估计的 $Score_{j,t-1}$ 前的系数估计是不显著的，而 $Rank_{j,t-1}$ 的估计系数是显著的。特别注意到，在模型中用授课教师上次开这门课的 SET 评分而没有用本期结果，这样做的目的是为了回避对于本期得分的内生问题的担忧^①。

模型 4：

在模型 1 ~ 模型 3 中，通过控制授课教师的其他特征变量，包括年龄、性别、最高学位和加入 C 大学的年限，可以获得职称对于教师给学

① 由于可能存在同一个学生连续两次上同一门课的情况（如重修），因此，使用开课教师上次开设该门课程时的 SET 得分来解释本学期的这门课上的学生成绩可能也存在一定的内生问题，但由于每门课上重修的学生比例很低，本研究中并没有对此可能产生的内生问题做专门的处理。



生打分的影响。但是为避免教师职称与其他特征变量之间存在多重共线问题,在模型3的基础上删除了除职称之外的其余有关授课教师的其他特征变量,与此同时,加入了控制教师的 $K-1$ 个虚拟变量(K 代表开课教师的人数),从而得到模型4:

$$\begin{aligned} G_j = & \alpha + \beta_1 TitleAP_j + \beta_2 TitleASP_j + \gamma_1 Male_j + \gamma_2 YearS_j + \gamma_3 TextbookS_j \\ & + \delta_1 Req_j + \delta_2 Credit_j + \delta_3 Whours_j + \delta_4 Enrolled_j + \delta_5 Term_j \\ & + \varphi Timetrend + \theta Rank_{j,t-1} + \sum_{k=1}^{K-1} Faculty_{jk} + \varepsilon_j \end{aligned} \quad (5-6)$$

从模型4可以看出,由于模型完全控制了与教师个人特征相关的一切因素,从而使估计的职称系数可以更加“干净”地反映教师职称对于学生成绩的影响^①。

在模型1~模型4中均假设随机误差项 ε_1 服从正态分布,这样可以通过普通最小二乘法获得无偏的、一致的和有效的参数估计。



三、数据描述与统计分析

(一) 数据描述

本研究所用数据来自C大学F学院2004/2005学年到2008/2009学年共9个学期全部本科课程及教学的相关信息。这些信息包括每门课程

① 除没有控制的教师因素外,模型1~模型3中也可能存在我们没有办法控制的与课程相关的因素,这些因素可能也会同时影响教师的职称和学生的考试成绩,因此,更“干净地”反映职称对于学生考试成绩的影响的模型设定应该是在模型4的基础上进一步完全控制课程因素,即应该加入 $L-1$ 个课程虚变量(L 为课程数),同时从模型4中剔除其他已经控制的课程变量。然而,由于样本数量有限且其中涉及的课程数量非常多,这使得获取稳定模型结果所需要的自由度得不到保证,因此,在本研究中我们并没有完全控制课程因素。

的课程安排信息、学生成绩、上课学生的基本信息、学评教信息和授课老师信息。在对数据库完成清理与合并，并根据研究需要对授课教师的 SET 得分进行一学期滞后处理后，共得到 361 个可用观察值，代表 361 个不同的课号，除 SET 得分信息外，其余信息均只包括从 2005/2006 学年到 2008/2009 学年共 8 个学期的信息^①。

表 5.1 汇报了样本统计构成。从表中可以清楚地知道，在这 8 个学期中，F 学院所有本科课程的平均成绩的均值为 77.9 分，其中成绩最高的课次均分达到 89.5 分，而最低为 60.6 分。从分布来看，学生成绩标准差在各课程之间的均值为 9 分，其中，学生成绩差异最大的课程中期末成绩标准差达到 30 分之多，而最小的不足 3 分。从教师的 SET 得分来看，本学期的 SET 综合得分均值为 91.2 分，最大得分为 97.9 分，最小为 77.7 分。明显地，本学期的 SET 得分较滞后一期的成绩明显，其中最小得分更是上升了近 4 分，表明教师的 SET 得分可能存在不断上升的趋势。

表 5.1 样本构成统计信息

项 目	平均值/比例	标准差	最小值	最大值
(1) 学生成绩				
课程平均成绩(分)	77.9	5.4	60.6	89.5
(2) 学评教(SET) 分数				
本学期 SET 分数	91.2	4	77.7	97.9
本学期 SET 等级				
好	71.50%			
较好	25.80%			

① 在 C 大学的教学质量评估中，对外请/聘教师的评估结果需要进行单独计算和分析。如外请教师教学质量评估的优良率和平均分等，与本校教师的程序与标准不完全相同，因此并没有在我们的样本中包括进行。



续表

项 目	平均值/比例	标准差	最小值	最大值
一般	2.80%			
上学期 SET 分数	90.2	4.3	74	97.1
上学期 SET 等级				
好	56.20%			
较好	38.00%			
一般	5.80%			
(3) 授课教师信息				
教师人数(人)	37			
平均上课门数(门)	9.8	4.6	23	3
性别构成比例				
男教师	55.00%			
女教师	45.00%			
年龄及构成比例	44.3	6.1	29	58
35 岁以下	9.70%			
36 ~ 40 岁	16.90%			
41 ~ 45 岁	17.50%			
46 ~ 50 岁	43.50%			
51 岁以上	12.50%			
最高学位构成				
博士(含博士后)	69.50%			
硕士	22.40%			
大本	8.00%			
授课时职称构成				
教授	33.20%			
副教授	42.70%			
讲师/经济师	24.10%			
(4) 课程信息				
开课门数(门)	65			
每课开设次数(次)	5.6	7.6	43	1
开设课程学分构成				
1 学分	7.50%			



续表

项 目	平均值/比例	标准差	最小值	最大值
2 学分	58.70%			
3 学分及以上	33.80%			
主要针对年级				
一年级	3.10%			
二年级	22.20%			
三年级	57.90%			
四年级	16.90%			
周学时(学时)	2.8	1	2	6
课程性质构成				
限选课	60.70%			
必修课	39.30%			
周上课次数(次)				
1 次	51.30%			
2 次	43.50%			
3 次及以上	5.30%			
(5)上课学生信息				
每课学生数(人)	65	40	9	232
性别构成				
男学生	40.60%			
女学生	59.40%			

图 5.1 给出了样本期内 9 个学期 F 学院教师的 SET 得分与学生成绩的平均值。总体来看,教师的“学评教”评分与学生的考试成绩在样本期内均呈现出逐渐的上升趋势,但教师的 SET 得分从 2007/2008 学年第 1 学期大体上处于一个平稳期,学期之间的变动幅度非常小。与此不同,学生成绩的逐年上升趋势不断继续,特别是在最近的一学期,学生成绩更是达到了 80 分,较上一学期上升了近 2 分。

所用样本中一共涉及 37 位授课教师。样本期内,平均每人上课门数为 9.8 门,上课最多的教师开过 23 门课,而最少的为 3 门;从性别构成



上看,男教师所占比例略高,为55%;从年龄构成上看,46~50岁的教师占到全部授课教师的将近一半(43%),小于35岁的老师最少,不足10%;从取得的最高学位来看,具有博士学位(包括做过博士后)的教师占比为70%,另外分别有22%和8%的教师最高学位是硕士与本科;从职称构成上,这37位授课教师中有43%在授课时为副教授,是授课教师中的主力,另有33%的教授和24%的讲师或经济师。

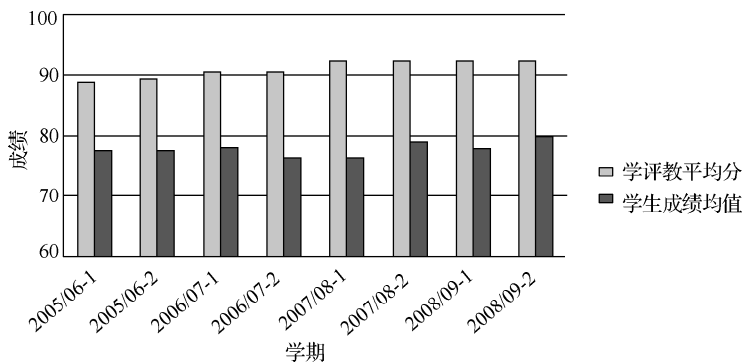


图 5.1 样本期内按学期学生平均成绩与教师平均 SET 得分

在样本期内,F学院共开设本科课程65门,平均每门课程的开设频率为5.6次,其中最高的开设频率达到43次,相当于每学期都有5~6个班在上这门课。从学分构成上来看,2个学分的课程最多,占到近60%,其次是3学分及以上课程,约占34%。开设课程中58%主要面向三年级学生,另有22%和17%主要面向二年级和四年级学生。开设课程在年级之间的不平衡可能主要有两方面原因。一方面,这可能与学院的课程设置有关,因为大多数情况下,本科学生在一、二年级主要完成学院要求的基础课,这些课通常学分高、课时量大,因此,很少有学生同时修更多的其他课程,而在三年级,学生通常开始学习专业课,这类课程通常学分少、学时短,而且学生为了达到毕业对总学分的要求通常会根



据自己的兴趣选修更多的这类专业课程。另一方面,开设课程在年级之间的不平衡也可能与本章的样本期相对较短有关系。此外,从开设课程的性质来看,约 40% 是必修课,另外 60% 为限选课;从学时设置与上课安排来看,平均每门课的总学时为 41 学时,最高的为 72 学时,最低的为 18 学时,这些课程中,有一半以上每周上一次课,另有 44% 每周上两次,每周上 3 次或 5 次的课程所占比例约为 5%。

此外,从学生上课情况来看,平均每门课的选修学生为 65 人,最大的课程有 232 个学生同时上课,最小的不足 10 人。性别构成上,女学生所占比例近 60%,远高于男学生比例,这可能与 C 大学属文科类院校有关。

最后,关于数据需要强调说明的是:出于对学生个人成绩信息的保密需要,本章所用的学生成绩信息只包括每个课次上全体参加考试的学生成绩的平均分与标准差,而不包括学生的个人成绩信息。采用成绩的平均数与标准差的方法会失去一些有价值的信息,但这并不会对当前的研究造成显著影响。相反,如果基于上课学生的平均成绩就可以验证前面提出的假设,那么可以确信用单个学生的成绩会得到更显著的结果。

(二) 统计描述分析

下面的篇幅中,我们采用单因素分析法简单讨论模型中设定的变量是如何影响学生的考试成绩的。

首先,每门课上学生的平均成绩与授课教师的个体因素密切相关。从职称上看,学生在教授开设的课程上的平均成绩最低,为 76.6 分,而在副教授与讲师开设的课程上的平均成绩为 78.5 分与 78.8 分,意味着授课教师职称与学生成绩之间可能存在负相关关系(见图 5.2A)。从教师的最高学位来看,具有博士学位的教师给学生的成绩最高,平均为



78.3分, 分别比只具有硕士学位与本科学位的教师的课程成绩平均高 1 分与 2 分(见图 5.2B)。从教师性别来看, 女性教师比男性教师更容易给学生打高分(见图 5.2C), 但差异不足 0.5 分。教师的年龄对于学生成绩的影响在不同年龄段之间没有一致的趋势, 表现为 36~40 周岁的教师给的成绩相对最高, 平均班级成绩在 80 分以上, 而 35 周岁以下与 46~50 周岁的教师给学生的成绩最低(见图 5.2D)^①。

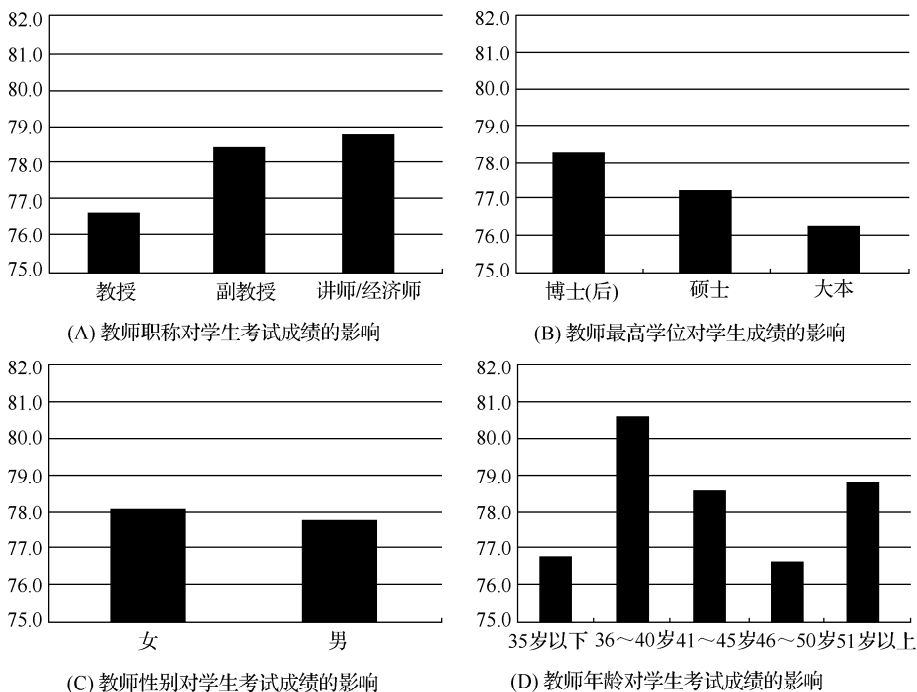


图 5.2 教师特征对学生考试成绩的影响

① 在解读图 5.2 与图 5.3 时, 应该注意到学生平均考试成绩在不同组别之间的绝对差异大多数情况下只在 1~2 分之间, 如学生成绩在教师性别之间的绝对差异还不足 1 分(见图 5.2C), 在必修课与选修课之间的差异也只是 1.2 分(见图 5.3D)。通过改变纵坐标的起点, 我们只是想更加清楚地审查各种因素与学生成绩之间可能的关系。鉴于此, 图 5.2 与图 5.3 中反映的各因素与学生成绩之间的关系只能作为模型设定与结果讨论的参考。



此外，学生的期末考试成绩还可能受到课程的设计的明显影响。例如，学生在只有一个学分的课程中更容易得到较高的分数，平均为 82.3 分，而在两个学分的课程上平均得分最低，仅为 77.4 分（见图 5.3A）。此外，随着上课学生年级的上升，学生的平均得分会明显下降（见图 5.3B），其中四年级的班级平均成绩较一年级低约 2 分。从周学时来看，每周 2 个学时的课程上学生的平均分最高，而在每周 3~4 学时的课程上，学生得到的平均成绩最低（见图 5.3C）。最后，学生在限选课上似乎更容易得到比必修课更高的考试成绩（见图 5.3D）。

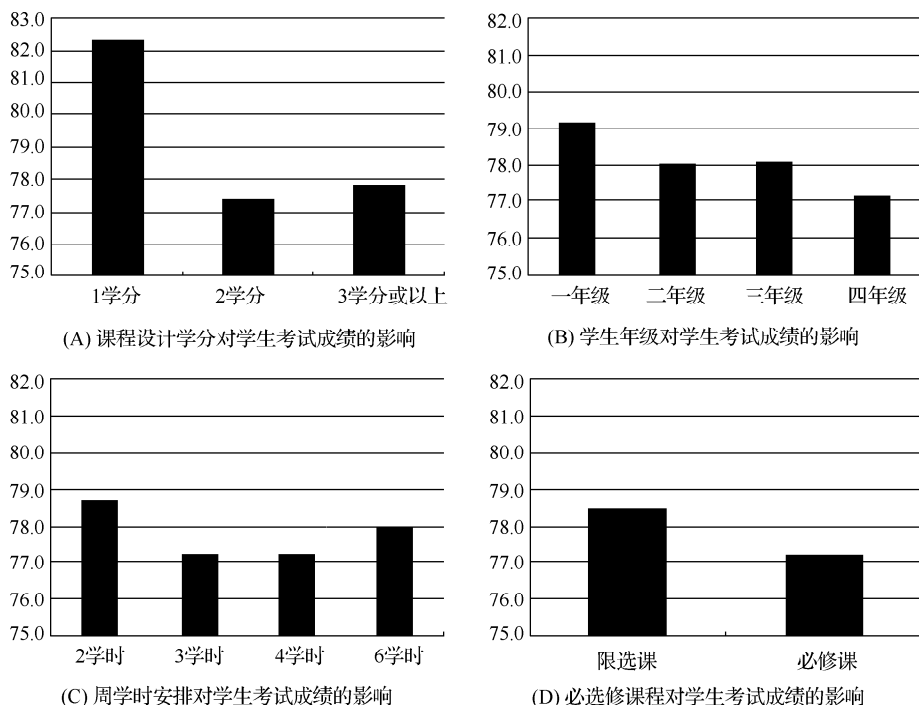


图 5.3 课程特征对学生考试成绩的影响



四、实证结果

在随机误差项 ε_j 服从正态分布的假设条件下, 本文用普通最小二乘法对模型 1 ~ 模型 4 进行了参数估计, 估计的结果汇报在表 5.2 中。由于模型 4 中用来代表每个教师的虚拟变量达到 36 个, 因此在表 5.2 中略去了对这些教师虚变量的回归结果。从回归结果来看, 四个模型的调整后的 R^2 值在 0.25 ~ 0.38 之间, 对于样本量仅为 361 的数据来说, 这表明估计的模型具有很好的拟合水平。另外, 几乎所有关键变量与控制变量的参数估计在各个模型中都显著不为零, 同时, 估计符号与本章期望一致, 且在各模型之间保持一致, 这意味着模型设定中的自变量对因变量具有很强的解释能力, 模型结果稳健。

估计结果一致表明副教授与讲师在给学生的考试打分上均比教授要显著宽松。由于本章在每个模型中都尽可能控制了授课教师的其他特征因素, 特别是模型 4 已经完全控制了教师的个体因素, 因此, 对副教授和讲师两个虚拟变量的参数估计能够可靠地反映出教师职称对于学生成绩的影响。从模型 1 ~ 模型 3 来看, 在其他条件完全相同的情况下, 副教授每门课给学生的考试成绩平均较正教授的要高 2.0 ~ 2.2 分, 而讲师或经济师给的成绩则比正教授的要高 3.2 ~ 3.6 分。在完全控制教师因素的模型 4 中, 副教授比正教授给学生的打分更是高出 8.4 分, 讲师或经济师比正教授高出 5.7 分(见表 5.2)。

对职称的估计结果证实了第一个假说的成立, 也就是说, 把“学评教”挂钩教师职称晋升会导致副教授和讲师比教授有更高的激励给学生更高的考试成绩来“取悦”学生, 从而导致学生成绩的总体“通胀”。由于教授通常并不存在职称晋升的压力, 因此, 在控制教师个体可能导致教



学质量差异的因素(如性别、年龄、最高学历等)之后,由职称差异所造成的学生平均成绩的差异基本上可以理解为是由与教学质量无关的其他因素导致的。通过给学生更高的成绩“取悦”学生以换取更高的 SET 得分,为此提供了最为合理的解释。

对于职称的估计结果有两点需要注意。一是由于数据限制,本章的研究并不能回答拥有教授职称的教师是否也会因为把“学评教”与职称晋升挂钩而存在向学生“购买”成绩的可能。因此,对于“学评教”挂钩教师职称晋升会导致学生成绩“通胀”更严格的解释应该是“学评教”挂钩教师职称晋升会导致职称较低的教师所开设课程的学生成绩“通胀”,而不一定是全部教师。二是上述结果仅表明把 SET 结果与职称晋升挂钩会导致副教授与讲师比教授更加倾向于向学生“购买”SET 得分,但是否一定可以“购买”成功并不是本研究可以回答的问题。一种可能就是老师向学生“示好”,但学生可能并不买账,也就是说,学生可能并不会以给老师更高的 SET 评分作为“回报”。关于这一点还需要进一步的研究。

回归结果还表明除职称外,学生的考试还受到一系列授课教师的特征变量的影响。例如,教师的年龄与学生成绩之间存在显著的正相关关系,这意味着年龄越长的教师给学生的成绩会越高。此外,男教师给学生的成绩打分要显著地低于女教师,而授课教师的最高学位与学生成绩之间存在显著正相关关系,表现在具有博士学位的教师给学生的平均成绩会比最高学位是硕士的教师高 2.8~3.0 分,比只具有本科学位的教师高 3.4~3.8 分。授课教师加入 C 大学的时间也会显著影响他们给学生的成绩,表现为来校时间越长的教师给学生的成绩会越低。这可能与 C 大学教师队伍更替有关,即一些老教师学历较低但较早地获得了教授职称,而新近的青年教师学历较高,但正处于职称晋升阶段。这两点恰好从侧面再次证明了职称与学生成绩之间的关系。



表 5.2 影响学生成绩的 OLS 模型回归结果

	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4
教师因素				
副教授虚变量	2.201 (0.64) ***	2.202 (0.64) ***	2.056 (0.64) ***	8.409 (3.63) **
讲师(经济师)虚变量	3.595 (0.89) ***	3.539 (0.89) ***	3.186 (0.91) ***	5.701 (2.96) *
教师年龄	0.173 (0.06) ***	0.161 (0.06) ***	0.160 (0.06) ***	
教授性别	-2.372 (0.58) ***	-2.425 (0.59) ***	-2.397 (0.58) ***	
最高学位为硕士虚变量	-2.853 (0.73) ***	-2.970 (0.74) ***	-2.862 (0.73) ***	
最高学位为本科虚变量	-3.813 (1.30) ***	-3.687 (1.31) ***	-3.435 (1.31) ***	
加入 C 大学的年份	-0.189 (0.05) ***	-0.180 (0.05) ***	-0.187 (0.05) ***	
上期 SET 得分		-0.062 (0.07)		
上期 SET 排名较好			0.017 (0.60)	0.084 (0.60)
上期 SET 排名一般			2.282 (1.16) *	1.923 (1.14) *
教师虚变量				略
上课学生因素				
男学生所占比例	-7.262 (2.49) ***	-7.367 (2.49) ***	-7.316 (2.48) ***	-5.601 (2.37) **
一年级虚变量	2.612 (1.91)	2.617 (1.91)	2.736 (1.91)	1.958 (1.93)
二年级虚变量	2.221 (1.31) *	2.208 (1.31) *	2.268 (1.30) *	2.528 (1.33) *
三年级虚变量	2.010 (1.22)	1.963 (1.22)	1.953 (1.22)	1.827 (1.21)
预订教材的学生数量	-5.948 (2.80) **	-5.994 (2.80) **	-5.922 (2.79) **	-5.346 (2.61) **



续表

	模型 1	模型 2		模型 3		模型 4	
选课学生人数	-0.013 (0.01) *	-0.013 (0.01) *	(0.01) *	-0.012 (0.01) *	(0.01) *	-0.010 (0.01)	
课程相关因素							
选修课虚变量	4.251 (2.40) *	4.241 (2.40) *	(2.40) *	4.240 (2.39) *	(2.39) *	3.511 (2.24)	
每周上课次数	-4.323 (0.85) ***	-4.327 (0.85) ***	(0.85) ***	-4.195 (0.85) ***	(0.85) ***	-4.770 (0.82) ***	
2 学分课程虚变量	-4.190 (1.01) ***	-4.206 (1.02) ***	(1.02) ***	-4.507 (1.03) ***	(1.03) ***	-3.614 (1.04) ***	
3 学分及以上的课程虚变量	-2.961 (1.35) **	-2.870 (1.35) **	(1.35) **	-3.202 (1.37) **	(1.37) **	-1.795 (1.39)	
每次课的学时长度	2.812 (0.68) ***	2.803 (0.68) ***	(0.68) ***	2.747 (0.68) ***	(0.68) ***	2.775 (0.67) ***	
其他因素							
时间趋势变量	0.195 (0.12)	0.246 (0.12)	(0.14) *	0.227 (0.14) *	(0.14) *	0.122 (0.13)	
学期	-0.714 (0.58)	-0.746 (0.58)	(0.58)	-0.811 (0.58)	(0.58)	-0.395 (0.57)	
常数项	78.546 (3.58) ***	84.376 (3.58) ***	(7.33) ***	79.140 (7.33) ***	(7.33) ***	79.058 (4.08) ***	
样本量	361	361		361		361	
R ² 值	0.293	0.295		0.302		0.471	
调整后 R ² 值	0.252	0.251		0.256		0.384	

注：括号中的内容为估计参数的标准误差；* p < .1, ** p < .05, *** p < .01。



此外,一门课程上所有学生的平均成绩还受到上课学生的相关因素的显著影响。其中,上课学生中男学生所占比例上升会显著降低该课的平均学生成绩,同时,与四年级学生相比,二年级学生所上课程的学生平均成绩要显著高,但一年级与三年级学生的平均成绩与四年级学生没有显著的区别;令人惊奇的是预订教材的学生所占比例越高,该课上学生的平均得分反倒会越低,这或许与有教材的学生上课时精力不集中或努力程度较低有关。

估计结果还表明学生的考试成绩会显著地受到课程设置的影响。例如,必修课上学生的平均成绩要显著高于选修课,另外,每周上课的学时会提高学生的平均成绩,而其他课程设置变量,包括上课学生人数、课程学分,以及每周上课的次数,都会对学生的考试成绩形成显著负的影响。

最后,模型的估计结果证实了本章提出的假说二,即教师“学评教”得分的相对位置显著地影响教师给学生的打分行为,表现为上学期 SET 排名“一般”的教师会较排名“好”(参考组)的教师在本学期显著提高学生的成绩(模型 3 与模型 4)。而上期 SET 的绝对成绩对于本期的学生成绩影响不显著(模型 2)。这一结论与以前的类似研究一致(Nowell, 2007)。



五、结论与应用

本章的研究利用 C 大学 F 学院 2004/2005 学年到 2008/2009 学年共 9 个学期开设的所有本科生的课程数据以及相关教师和学生的信息,通过四种计量模型设定方法实证分析了教师给学生考试成绩评定行为的影响因素,重点讨论了教师职称与学生成绩之间的关系,以此来检验把教师 SET 得分挂钩职称晋升是否会导致职称低的教师更容易给学生更高的考试成绩(以获取更高的 SET 得分)这一经验假说。



估计结果一致地证实：副教授与讲师在给学生的考试打分上要比教授显著宽松。由于本章已经基本上控制了影响教学质量的其他因素，这说明把 SET 得分与职称晋升挂钩会导致职称低的教师更有动机通过给学生更高的考试成绩这种方式来“购买”对自己更加有利的 SET 得分。在当前只升不降的职称管理体系中，这一结果非常容易理解，因为副教授和讲师存在对职称晋升更强烈的需求，而教授则不太有职称晋升动力。此外，研究结果还表明教师的 SET 得分排名会显著影响教师的打分行为，之前排名靠后的教师更加倾向于在以后的教学中给学生更高的成绩。

上述结论对于有关部门在实践中改善对“学评教”的管理水平最少有两点启示。一是简单地把“学评教”的结果与教师的职称晋升挂钩可能会导致职称较低的教师通过不正当手段“取悦”学生，结果可能适得其反，导致教学质量的总体下降。特别是，教师的这些不正当手段往往会被隐藏在更高的学生成绩的光环下而不容易被发现。二是在对“学评教”体系的设计与成绩解读中，有关部门应该更加注重引导教师通过真实提高教学质量的手段来获取更好的 SET 得分，加大直接反映教学质量的分项在 SET 总得分中的比重也许是一个行之有效的措施。



第六章

完善教师教学绩效评价， 推进高校教学改革



一、当前中国高等教育的三个特点

（一）教师教学绩效“360°评价”的“退化”

“360°评价”是当今人力资源管理领域比较常用的一种绩效评价工具。其基本设计思想是，通过多个信息来源和渠道获取有关评价对象的绩效信息，并在综合多方信息的基础上，对评价对象的工作绩效做出客观的评价。就高校任课教师的教学评价工作而言，绩效信息的来源包括教师的院系领导、教学督导人员、同事、自己以及学生，因此他们也是教师教学绩效“360°评价”的评价主体。

理论上讲，“360°评价”可以避免由于单一信息误导造成的片面性评价和激励偏差。但是这一优势得以发挥的前提是，各类评价主体在评价中能够认真履行职责，对评价对象给出客观真实的评价。然而本书中提



到的,与“教育消费主义”相联系的“学评教”及其引发的一系列问题,根源恰恰是除学生外的其他评价主体出现了“集体失语”——由于教师的院系领导、教学督导人员、同事以及自己,给出的评价结果没有区分度,结果反而让区分度较高的学生评价信息主导了最终评价结果。

“学评教”的“一枝独秀”,是教师教学绩效“360°评价”的“退化”。而除学生之外的其他评价主体的“集体失语”,折射的是现行高校尤其是公立高校人事制度出现了系统性的问题,即公立高校的教师没有有效的退出和流转机制。通俗地讲,由于大家捧的都是“铁饭碗”,因此除非本人想退出,否则学校基本上很难解雇教师。由于国家层面缺少这样的机制,校长、院长乃至其他教师自然不愿去开罪教师。设想一下,如果你对一个同事的评价很差,但是在你得罪他之后,却不得不继续与他长期共事。考虑到这一点,但凡聪明一点的人都会毫不犹豫地选择做个“好好先生”。说真话的人反而成了教师群体中的“异类”。这也意味着,在公立高校人事制度完成改革之前,教师教学绩效“360°评价”的“退化”很难得以真正的根治。

(二) 专业化分工是现代教育的发展趋势

从古代的私塾到现代大学,教育发展的一个重要特点是专业化分工。知识的累积和膨胀,使任何一个现代人都很难再成为“百科全书”式的人物。与此同时,科技尤其是信息技术的发展,让知识的获取途径也越发便捷,教师已经不是现代大学知识传播的主要来源,至少不是唯一来源。这一系列时代特点,要求大学的课程教学活动,以及教师和学生的角色必须进行相应的变革和转变。

就目前国内高校的教学活动而言,其专业化分工还处于被动和初级阶段,即仅仅表现为由掌握某一门专业知识的教师负责该门课程的讲授,



同时兼任学生该门课程学业成绩的评价；而且出于节约劳动的考虑，学生学业成绩的评价通常是由期末一次性考试成绩决定的。因此为主动适应现代教育的发展趋势，高校至少可以在以下几个方面进一步推进教学活动的专业化分工。

第一，课堂和课外学习的分工及功能转变。以往的大学课堂主要以教师讲授知识为主，学生被动接受，课后以知识复习和消化为主要任务。现代大学应当将这一分工格局进行倒置，即学生在课外应主动利用各种知识获取途径，以知识的自主学习为主要任务，课堂上则由教师组织学生进行对课外所学的知识进行讨论和思考，以知识的运用为主要任务。教师的角色是组织者、思想启发者、学习任务布置者；学生的角色则是主动学习者、思考者，问题解决者。^①

第二，知识学习和学业考核的分工。以往的大学教师身兼知识传授和学生学业成绩考核两重任务。在本书的理论模型研究部分中，我们已经运用 Holmstrom 和 Milgrom (1991) 的“多任务理论”模型，对多任务框架下教师行为的扭曲现象进行了深入的分析。因此有必要将知识传授和学生学业成绩考核这两重任务进行分离，分别由不同的教师来承担，其中知识传授由知识和学问相对渊博的资深教授承担，学业考核则可由年轻的助教来承担。

第三、学习督导和学业沟通的分工。学生课外作业是督促学生进行知识学习和知识巩固的重要方法，而针对学生课外作业的检查、对学生学习过程的个性化辅导和深度沟通则更有利于教师教学水平和学生学业

① 近来教育界比较热的“翻转课堂式教学模式 (flipped class model)”，实质上就是将课堂和课外学习的功能转置。有关“翻转课堂式教学模式”的研究见 2000 年，J. Wesley Baker 在第 11 届大学教学国际会议上发表的论文“The classroom flip: using web course management tools to become the guide by the side”。



水平的真正提高。但是由于目前国内大学的教学模式通常是由一门课程的教师负责全部的教学活动,或由于主观上不愿投入或客观上没有精力投入,这些工作大都没有真正得以实施。因此在这些方面的专业化分工,可以为开展这些活动提供基本的制度条件。

专业化分工是现代教育的发展趋势,而目前国内高校在教学方面存在的很多问题很大程度上与专业化分工不足有关。高校教育专业化分工的本质,一方面是对教师进行分权,另一方面是分责。教师分权有利于弱化学生在学业成绩上“贿赂”教师的激励,从而打破本书提到的“学评教”和“教评学”的合谋博弈,改变学生分数和教师“学评教”膨胀的问题;而教师分责,则更有利于对教师工作业绩的考核,激励教师专注于特定工作的质量提升,进而真正提升教学质量。

(三) 考试成绩仍然是引导大学生学习行为的“指挥棒”

对任何学生而言,考试以及考试成绩无疑都是最重要的事情。最重要的考试,无疑是高考、中考之类的升学考试。除此之外,公务员考试、职业资格考试、英语和计算机等级考试,其重要性也不能小视。考试以及考试成绩,不仅是对学生已学知识的系统性检查,作为个人能力、素质的重要信号,它同时也是劳动力市场进行人才筛选和资源配置的重要手段。

大学的课程考试及其考试成绩,虽然不能和上述考试的重要性相比,但是也具备与上述考试同样的基本功能;而且在大学里面,与考试以及考试成绩相挂钩的利益也越来越多,关系也越来越紧密。比如,本科生保送研究生、各种奖学金、各种荣誉等,不一而足。

关于考试,最大的争议来自于对所谓“应试教育”的批评。不过“应试教育”尽管不完美,但只要有考试,尤其是有与考试成绩密切相关的利益,就有了学生针对考试的应试行为,有合规的,如平时努力、考前复



习,也有不合规甚至是违法的,如考试抄袭、贿赂教师等。因此除非取缔考试,否则只有善用考试。所谓“善用考试”,一是将考试作为督促学生学习的工具,二是公平考试,杜绝不合规的应试行为。

如何将考试作为督促学生学习的工具呢?那就是科学设计考试与教学的过程联系。首先,由于知识的获取是渐进的,考试的设计也应当是阶段性的。要将考试贯穿于学习的整个过程,不能“毕其功于一考”。其次,考试应当不仅限于考知识掌握,更要考知识的理解和运用。最后,考试不仅涉及课堂内的学习,还应当涉及课外学习。

公平考试,就是严肃考风考纪,完善考试管理。杜绝学生以及学生学业考评者,如考试组织者、试卷评阅人等的违法违纪行为。



二、短期内解决“教育消费主义”问题的现实之路

基于上述当前中国高等教育的三个特点,本书的研究认为,短期内要解决,或者至少是缓解“教育消费主义”以及“学评教”产生的问题,可以采取以下几项措施。

(一) 推进过程化教学改革和专业化分工

由于短时间内,公立高校的人事制度很难有根本性的变革。相应地,教师教学绩效“360°评价退化”问题也很难彻底解决。在不改变目前以“学评教”主导的教师教学绩效评价制度的前提下,只有通过推进过程化教学改革和专业化分工,才能破解“学生评教”和“教师评学”之间的合谋机制,一定程度地解决“教育消费主义”以及“学评教”产生的问题。

“学生评教”和“教师评学”之间的合谋,可能有多种表现,例如,教师为了让学生在“学评教”中给自己打高分,故意在考试前泄露考试内



容,甚至承诺在考试评分中给学生打高分;或者教师因害怕学生给自己在“学评教”中打低分,在平时的学习中对学生的不良行为视而不见、不敢批评,甚至在考试前或考试中有意“放水”。

在不放弃“学评教”制度的前提下,要破解学生和教师之间的合谋,关键是弱化甚至剥夺教师对学生的评分权利,例如:(1)通过“讲考分离”——讲课的只管讲课,考试的只管考试的方式;(2)通过“系列考试,分工负责”的方式;(3)同时采取(1)和(2)的方式。换言之,就是通过“过程化教学改革”和专业化分工的方式,分解和减小教师的权责界限,起到相互监督和过程控制的功能。具体来说,高校教育教学的“过程化教学改革”和专业化分工包括以下四个方面的举措。

第一,学生课业成绩改革。包括四个方面的具体措施:(1)将教师的授课过程分解为若干阶段,每阶段组织一次考试,每次考试有不同的人员负责评分,最后根据学生多次考试的结果综合评定学生的考试成绩。(2)增加对学生的课外作业的评价。在分解授课过程的基础上,教师每阶段布置一定量的课外作业,由不同的人员负责学生课外作业的评价,最后根据学生多次作业的评价成绩综合评定学生的作业成绩。(3)增加学生课堂行为的评价。学生的课堂行为包括出勤率、课堂发言的积极性和创新性,由课堂助教进行现场记录,课后由授课教师打分。综合一学期学生的课堂行为的累积得分,得到学生行为表现成绩。(4)综合学生的考试成绩、作业成绩和行为表现成绩,得到学生的课业成绩。

第二,学生课业成绩的信息分析。高校应当组织专人,如助教或教学管理人员,针对学生每个阶段的课业成绩(包括考试成绩、作业成绩、行为表现成绩)的变化,进行统计分析,将统计结果及时反馈给任课教师和其他相关人员。

第三,由任课教师对课业成绩有困难的学生进行深度沟通,了解学



生在学习中出现的问题,提供有真正针对性的帮助。

第四,学校定期组织专人对教师教学计划、授课课件、教案、授课过程、学生学业成绩及其相关材料、教师深度沟通记录,进行抽查和外审,对学生进行抽查和访谈。教师本人也可主主动申请检查和外审。

通过上述举措,一方面可建立起系统完整的教学质量监控体系,另一方面也可以分解教师的职责和权利,对教师教学行为进行全方位的监控,破解师生合谋行为。

(二) 进一步改进和充实教师教学绩效“360°评价”

尽管短期内教师教学绩效“360°评价”的退化问题不可能有根本的解决,但是可以采取一些手段,降低其危害的严重性。具体的措施如下。

1. 教学督导制度

由学校组织有经验的教师组成督导组,对“学评教”和“教评学”成绩过高和过低的情况,以及两者相关性过高的情况进行重点调查和督察。调查包括:(1)对相关事件的学生和教师进行访谈或质询;(2)对了解教师情况的人员(即教师“360°评价”的其他评价主体)进行访谈;(3)对教师的教学计划、教案、课件、教学设计、学生考卷、教师评分标准和评分结果,以及学生评教等相关材料进行审查。督察包括:(1)对相关教师进行现场听课、现场打分;(2)对听课学生进行现场发放问卷、现场打分等。

教学督导制度实施的条件包括:(1)学校应定期对“学评教”和“教评学”成绩进行及时的监控和分析,为督导人员提供必要信息指引;(2)定期进行督导教师的遴选,组成督导教师库;(3)督导组调查和督察制度建设,包括督导教师的遴选制度、行为准则、奖惩规定、调查和督察流程、保密制度等。



教学督导制度的主要作用在于威慑,具体包括:(1)迫使授课教师 and 评分助教不敢与学生在“学评教”和“教评学”成绩方面进行合谋;(2)遏制授课教师在课堂教学中过度娱乐化的现象;(3)对教师教学绩效“360°评价”中履责失范的评价主体提出警告。

2. 教师教学绩效外审制度

学校在教学督导制度的基础上,抽取教学督导已经调查和督察过的
一定比例的教师,委托校外专家对相关材料进行评审。相关材料包括:
(1)教师的教学计划、教案、课件、教学设计、学生考卷、教师评分标准
和评分结果,以及学生评教等相关材料;(2)教学督导对学生、教师及相
关人员的访谈记录;(3)教学督导听课记录、打分记录,以及现场听课时
学生的打分记录材料;(4)教学督导对教师的综合评价等材料。

教师教学绩效外审制度实施的条件包括:(1)学校应定期对督导组
调查和督察的结果和各种记录材料,进行及时的整理归档,为外审人员
提供充分的外审材料;(2)定期进行外审专家的遴选,组成专家库;
(3)外审制度建设,包括外审专家的遴选制度、行为准则、奖惩规定、外
审流程、保密规定等。

教学督导制度的主要作用在于对教学督导进行监督,减少教学督导
的履责失范现象。

3. 学院负责人深度沟通与教师公开述职制度

教师教学绩效“360°评价”的退化,与学院负责人的履责失范有很大
关系。如果学院负责人不能在教师教学绩效评价中讲真话、办实事、勇
于负责,其他评价主体自然会上行下效。如果不对学院负责人的履责严
格要求,自然也就不能对其他评价主体过分苛责。



对学院负责人的履责进行严格要求，常常很难落到实处。比如学院负责人可能是该学院管理工作不可替代的人，或者学院负责人并非故意为之，只是缺乏这方面的经验，对这个问题不够重视，或者确实对教师情况不够了解。因此学校在要求学院负责人重视教师教学绩效评价工作的同时，还应当对学院负责人在评价履责方面有一些具体的要求。那就是学院负责人每学期必须对一定比例的教师，尤其是重点教师进行1~2次深度访谈，任期内要对学院所有教师进行1~2次深度访谈。

教师教学绩效评价的目的不仅仅是对教师进行奖惩，其最终目的还是要督促教师提高教学质量。但是在教师教学绩效“360°评价”退化的条件下，会出现师生合谋行为和课堂娱乐化行为，从而损害教学质量。因此，如果能够采取有效措施，减少或者避免出现师生合谋行为和课堂娱乐化行为，那么教师教学绩效“360°评价”的退化的危害也就相应降低了，至少不会对教育质量构成严重的威胁。学院负责人对教师的深度访谈，其目的就是要求学院负责人深入了解教师面临的问题和困扰，帮助教师找到解决办法，将其从错误的道路上拉回来。

推进教师的公开述职制度。教师的公开述职，一是让更多的人了解教师本人的情况，相互之间有一个比较准确的对比和评价，二是可以给教师教学绩效“360°评价”的评价主体一定压力，迫使他们认真履责。

（三）完善教师教学绩效评价配套措施

高校在推进过程化教学改革和专业化分工，进一步改进和充实教师教学绩效“360°评价”的同时，还应当推进一系列配套性改革措施，分别如下。



1. 加强教学管理辅助体系建设

教学管理是系统工程。授课教师如同舞台上表演的演员,而要让表演取得好彩头,仅靠给演员施压是不够的。教学管理辅助体系建设,如同舞台的幕后工作系统,要能够最大限度地对演员的舞台表演提供全方位的支持。

首先,教学管理辅助体系涉及相关人员和组织建设。具体包括:(1)过程化教学改革需要给新增的工作配备足够的人员。例如,助教人员、教学管理人员等;(2)教学督导和外审需要招募和建立督导教师库和外审专家库;(3)监考、评分、信息记录、分析和维护等其他教学辅助人员。

其次,教学管理辅助体系还是涉及一系列工作内容的调整和补充的问题,具体包括:(1)课程题库建设;(2)课程作业库建设;(3)成绩评价系统建设;(4)教师述职和学院负责人深度访谈工作等。这些工作需要以适当的方式纳入到相关人员工作职责之内。

最后,教学管理辅助体系还涉及一系列软硬件设施建设,包括各种制度、流程、规范以及学生成绩管理系统、教师教学绩效信息分析管理系统、专家库管理系统等软件的配备,以及教室、实验室的改造等。

2. 教师职业生涯和培训开发体系

高校管理者应当建立这样的理念,即对于大多数教师而言,教师教学绩效评价不是为了折腾教师,而是为了提高教学质量,为了让大家好地发展。因此,高校应当鼓励和引导教师正确看待自己的优点和不足,同时对教师提供有针对性的帮助,从而让广大教师更加主动地接受和适应,而非排斥教学绩效评价工作。



为了实现上述目标,高校应当建立多层次的教师职业生涯和培训体系,具体如下。

首先在学校层面,应当建立新教工培训制度、青年教师培训制度以及骨干教师交流制度。同时针对教师绩效评价活动,学校还应定期对学院负责人、教学督导、教学管理人员开展管理培训和辅导活动。例如辅导学院负责人如何开展深度访谈,培训教学管理人员如何就相关信息进行分析、处理,等等。

其次在学院层面,应当建立教研室、课程组教学经验交流和研讨制度、教师相互听课制度、青年教师教学辅导制度。

最后,学院和学校还应当共同努力,建立教师职业生涯档案,以及多层级的关键阶段和关键事件的深度沟通制度。



三、解决教育消费主义问题的根本性措施

(一) 增加教育经费投入,推动高校开展教育教学改革

高校推进前述一系列改革,需要以大量人力财力投入为后盾。例如,过程化教学改革可能需要新增一部分助教人员、教学管理人员和教学辅助人员;完善教师教学绩效“360°评价”,需要增加教学督导人员;推进教师教学辅助体系建设需要增加各种软硬件投入,教师培训也需要增加高校的财力投入。

一般而言,国内公立高校的资金来源主要有三个:(1)财政拨款,包括按学生人数和生均拨款额计算的事业性经费拨款以及项目专项拨款;(2)学生学费收入;(3)高校的各类创收以及社会捐款。不同类型和地区的高校,三类资金的构成比例会有所差别。但是对于任何一所高校而言,



这三块资金的任何一块都不是可有可无的。

我国高等教育从1999年开始扩招,相应地教育经费的投入也有所增加,但是与中小学经费投入的增长情况相比还是有很大差距。如表6.1所示,普通本专科招生人数,1998年为108.4万人,2013年为699.8万人,增加了近6.5倍;研究生(含博士、硕士)招生人数,1998年为7.25万人,2013年为61.1万人,增加了8.4倍多。高校教育经费方面,1998年为5 981 215万元,2011年为70 208 740万元,增加了11.7倍。同期的中学(含普通高中、普通初中)招生人数,1998年为2321万人,2012年为2415.4万人,增加了1.04倍;普通中学教育经费则由1998年的8 734 432万元增加到2011年的66 607 151万元,增加了7.6倍。小学招生人数,1998年为2 201.40万人,2013年为1 695.36万人,下降了23%。教育经费1998年为9 188 468万元,2011年为60 120 841万元,增加了6.5倍。

表6.2的数据或许更能说明问题,从2000年到2010年,初、中、高三类教育层次生均教育经费支出的年平均增长率分别为23.4%、15.85%和2.75%。高等教育生均教育经费的增长率不仅最低,而且远低于同期GDP的增长率。

教育经费投入不足,尤其其增长与经济增长和生活水平的增长不相适应,导致高等教育的开展只能在较低水平开展。在有限的资源内,很多高校只能通过压缩其他不太紧急的开支,力保基本课堂教学方面的投入。小班教学、过程性教学等旨在提高教育教学质量的措施基本上无法开展。设想,如果连学生的高品质学习需求得不到满足,其他生活方面的需求就更谈不上。换言之,就高校目前这点有限的经费,如果不做事的确是足够用了,但真想做点事,的确是差得太远了。教育经费投入不足,最终导致的是学生、家长和社会的不满情绪的堆积,而为了消解学生的不满,高校则将压力转嫁到教师头上。



表 6.1 我国各类教育招生人数及教育经费变化表(1998—2013 年)

	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006
普通本专科招生数(万人)	699.833	688.8336	681.5009	661.7551	639.4932	607.6612	565.9194	546.053
研究生招生数(万人)	61.1381	58.9673	56.0168	53.8177	51.0953	44.6422	41.8612	39.7925
普通高中招生数(万人)	822.6961	844.6071	850.7799	836.2359	830.3384	837.0063	840.1644	871.208
普通初中招生数(万人)		1 570.77	1 634.01	1 715.49	1 786.39	1 856.17	1 863.75	1 923.60
普通小学招生数(万人)	1 695.36	1 714.66	1 736.80	1 691.70	1 637.80	1 695.72	1 736.07	1 729.36
高等学校教育经费(万元)			70 208 740	56 290 771	47 827 760	43 468 780	37 623 007	
普通中学教育经费(万元)			66 607 151	54 164 955	47 634 304	41 239 914	34 482 325	
普通小学教育经费(万元)			60 120 841	48 870 719	42 169 241	35 507 037	29 482 975	
	2005	2004	2003	2002	2001	2000	1999	1998
普通本专科招生数(万人)	504.4581	447.3	382.2	320.5	268.28	220.61	154.8554	108.4
研究生招生数(万人)	36.4831	32.6286	26.8925	20.2611	16.5197	12.8484	9.2225	7.2508
普通高中招生数(万人)	877.7317	821.5096	752.1	676.7	557.98	472.69	396.3	359.6
普通初中招生数(万人)	1 976.52	2 078.20	2 195.30	2 252.30	2 257.88	2 263.30	2 149.70	1 961.40
普通小学招生数(万人)	1 671.74	1 747.00	1 829.40	1 952.80	1 944.21	1 946.50	2 029.50	2 201.40
高等学校教育经费(万元)	26 578 618	22 576 459	18 736 788	15 832 129	12 475 481	7 646 450	7 646 450	5 981 215
普通中学教育经费(万元)	25 896 132	22 230 171	19 120 716	16 682 290	13 863 722	9 818 889	9 818 889	8 734 432
普通小学教育经费(万元)	20 315 176	18 045 650	15 742 418	14 480 218	12 740 074	9 939 983	9 939 983	9 188 468



表 6.2 我国各类教育生均教育经费变化表(2000—2010 年)

	初等教育		中等教育		高等教育	
	金额(人员)	年增长率	金额(人员)	年增长率	金额(人员)	年增长率
2000	491.58		3344.25		7309.58	
2001	645.28	31.27%	2835.46	-15.21%	6816.23	-6.75%
2002	813.13	26.01%	4189.82	47.77%	6177.96	-9.36%
2003	931.54	14.56%	4343.37	3.66%	5772.58	-6.56%
2004	1129.11	21.21%	4847.28	11.60%	5552.5	-3.81%
2005	1327.24	17.55%	5438.03	12.19%	5375.94	-3.18%
2006	1633.51	23.08%	6603.17	21.43%	5868.53	9.16%
2007	2207.04	35.11%	8451.97	28.00%	6546.53	11.55%
2008	2757.53	24.94%	10 563.43	24.98%	7571.77	15.66%
2009	3357.92	21.77%	12 351.74	16.93%	8542.3	12.82%
2010	4012.51	19.49%	14 565.9	17.93%	9589.73	12.26%
年平均增长率	23.36%		15.85%		2.75%	



因此,为了确保高校有能力推进前述各项教学改革措施,政府必须尽快加大对高校的各项投入。当然在教育教学改革问题上,各个高校的认识水平、积极性和动力存在很大差别。国家在经费的投入上,搞“一刀切”或者“平均主义”,不利于奖优罚劣,也无法真正推动高等教育教学改革,提升高等教育质量。因此政府可以采取改革立项的方式,优先对开展教学改革比较积极,改革思路清晰、措施得当、效果较好的高校,设立有针对性的改革项目配套经费支持,进而吸引其他高校模仿和学习先进高效的经验,将经过筛选的高等教育教学改革的好措施、好经验,逐步在全体高校范围内推广开来。

(二) 深化教师人事制度改革,完善教师退出机制

“增加教育经费投入,推动高校开展教育改革”,其基本思路是“国家给钱,高校干事”,其本质是在政府层面采取的、配合高校推进短期内的改革措施的相对短期性的措施;而“深化教师人事制度改革,完善教师退出机制”,其基本思路则是“国家清场,高校表演”,其本质是政府在更深远的层面,为高校长期、持续地扩大和深化各项改革提供最基本的制度环境。某种意义上说,争取经费固然不易,但是为高校改革营造宽松的人事制度环境则更为不易。

改革开放以来,在高等教育领域,政府陆续地推动了一系列人事制度改革措施,但是高校教师的“铁饭碗”问题并没有从根本上打破。究其根本,是政府始终没有真正退出“高校——政府——教师”的三角关系。举例来说,目前高校招聘教师,表面上是高校和教师本人之间的市场行为,但事实上却仍然是“高校——政府——教师”三者之间的“非完全市场行为”。从高校的角度说,如果要开展招聘活动,必须是在上级教育主管部门下达的人事编制内进行。没有编制,教师就不能获得事业编制身



份,也不能在相应的城市落户;而从应聘者的角度看,如果是应届毕业的博士生,只有经过其所属高校的上级教育主管部门派遣才能到其应聘的高校工作,如果没有经过派遣,对方高校就无法接收。招聘上限制多多,解雇上就更复杂了,不仅需要高校的各级管理者顶着各种压力,同时也需要经过上级主管部门的批准,至少要得到上级主管部门的理解。

因此,推进高校人事制度改革,首先是政府真正退出“高校——政府——教师”的三角关系。具体来说,有以下措施。

1. 废除干部身份和人事编制

选择适当时点,由政府发布规定,停止干部身份、“人事关系”和人事编制等称谓和制度,全面推行劳动合同制度和社保制度,全面实行人事档案属地集中管理和个人存放制度。

虽然国家早已经颁布了劳动法和劳动合同法,但是事业单位除了所聘用的劳动合同制人员外,其他事业编制人员都不适用上述法律法规。与此同时,各地在推进事业单位社保制度的进程方面也存在很大差异。以北京地区高校为例,事业单位除了所聘用劳动合同制人员(通常说的临时工)外,其他事业编制人员都没有纳入社保范围。

国家应加大改革推进的力度,加快高校劳动合同制和社保制度改革。当然务实一点的话,可以采取“老人老办法、现任新办法”的渐进改革策略,但是这个决心必须尽早下,决定必须及早采取。

2. 切断人事编制和户口指标之间的联系

由原来的户口指标按行政部门逐级计划下拨制度,转变为由个人向当地公安部门自由申请制度。

以教育部所属高校接收应届毕业生落户工作为例,其程序一般如下:



第一步,由北京市公安局首先确定每年落户的指标总量,再按一定比例分配给国家人社部和北京市人事局,其中国家人社部负责中央在京单位接收毕业生落户指标的分配,北京市人事局负责北京市属单位接收毕业生落户指标的分配。第二步,由国家人社部确定各中央部委(包括教育部)接收毕业生落户指标。第三步,再由教育部确定所属各在京高校及相关单位的接收毕业生落户指标。第四步,各在京高校在领到指标后,在相应指标内开展招聘活动。

如果要改革,上例的具体改革办法可以变为,由各高校自主决定招聘人数和对象,选定人选后与相关人员签订劳动合同,高校依法为受聘者缴纳社保费用。受聘个人可以持本人受聘劳动合同,向当地档案管理部门申请委托档案存放,并由当地档案管理部根据受聘劳动合同授权雇主单位调阅受聘雇员的档案。同时,受聘个人可以持本人受聘劳动合同自行向所在城市公安部门申请落户,由当地公安部门根据相关规定审批落户申请人申请。

通过上述措施,用人单位不再受困于编制和户口指标的限制,可以自由地根据自己的需要选择人才。对于应聘者而言,所有招聘单位在落户问题上都是平等的,自然可以自由选择自己心仪的单位去应聘。对于雇用双方,由于是基于双方意愿签订劳动合同,且正常纳入社保体系,因此可以极大程度切断“高校——政府——教师”的畸形关系。

3. 取消就业派遣制度

事实上,早在20世纪90年代中后期,高校就已经取消毕业生“包分配”的制度。但是在毕业生就业方面的计划经济思维和制度设计却一直“僵而不死”,其中就业派遣制度就是这种计划思维的集中体现。

就业派遣制度,相当于在毕业生和就业单位之间,生生地插了一个



政府部门,形成了“高校——政府——教师”的畸形关系,并事实上赋予了毕业生“国家聘用”这一色彩。“国家聘用”的前提是“国家培养”。既然是国家培养了你,你就是国家的人;既然你是国家的人,用人单位就不能随便雇用或解雇你。正是基于这样一种逻辑,即便政府公开宣布,取消干部身份、人事关系,但如果不相应地取消就业派遣制度的话,那么就会在实际操作层面上,至少是在相关人员的心理层面上,造成“高校——政府——教师”三级关系的既定事实。

教育管理者应当树立这样的理念,教育是国民权利,但就业是个人的市场行为。高校和政府没有义务为每一个大学毕业生提供就业岗位,同样也没有权利限制个人的就业选择(何时、何地、以何种方式,在何单位就业)的权利,同样也没有权利限制用人单位的选人权利。

废除就业派遣制度之后,政府应保留相关的信息统计职能,将主要精力用在学生的就业指导和就业扶持的相关政策和措施的制定和推进方面上来。

4. 推进以“固定期限合同”为主要内容人事制度改革

2008 年国家最新颁布的《劳动合同法》规定:“劳动者在一家用人单位连续工作满 10 年的,或者连续订立两次固定期限劳动合同的,除非劳动者提出异议,否则用人单位都应当与之订立无固定期限劳动合同。”由此引发了实务届对于“无固定期限劳动合同”的一系列规避行为,同时也在理论界引发了一轮有关“无固定期限劳动合同”及其规避行为的争议。

国家在司法层面上积极保护劳动者权利,其动机和出发点无疑是好的。但是司法和政策制定者也应当看到目前国内雇用关系和雇用状态的客观情况。对于大量的非公有制经济,以及公有制经济雇用的劳动合同



制人员(通常说的临时工)而言,雇佣关系的稳定性和雇员的权利保障的确存在一些问题。在这方面由政府对相关劳动者提供必要的司法救济,不仅是无可厚非而且是十分必要的。但是对于公有制经济雇用的正式员工而言,情况恰恰相反。

正如前文多次提到的,公有制经济,包括公立高校在内的国有企事业单位,在雇佣关系方存在的一个致命的问题是正式员工的“铁饭碗”问题,或者说正式员工“退出机制”缺位问题。所谓“正式员工”就是指“编制内员工”,包括事业编制的干部、固定工以及全民所有制合同工。这些人员在聘用时,都是在上级政府主管部门下达的编制计划内,由用人单位履行必要的行政手续甚至是报经上级政府主管部门批准后聘用的,因此与其说这些人员是由聘用单位聘用的,倒不如说是由国家聘用的,是国家的人。既然是国家的人,当然只有国家有权利去解聘。所以聘用单位自发的解聘行为,通常会引起被解聘人员强烈的反对。

事实上,在雇佣关系上约束雇用双方行为的,除了正式的书面合同外,还有一个心理契约的问题。所谓“心理契约”是指员工与组织之间隐含的、非正式的、未公开的相互期望(Argyris, 1960)。从雇员角度看,其对雇主的雇用期望,主要来自雇主的口头承诺和雇用实践,之前同类人员所享受到的实际待遇,以及政府的相关规定、行政或司法操作实践的解读等。换言之,雇员的期望,不在于或者不仅仅在于雇主或者政府怎么说和怎么做,而在于或者更在于他如何看待、解读雇主或政府的说法和做法。

就我国国有单位的正式员工而言,长期以来从各个渠道耳濡目染的是“只要本人愿意就可以在单位待一辈子”这样一种说法或做法。在这种根深蒂固的“铁饭碗”意识影响下,即便雇员被告知,他与雇用单位签订的不是终身雇用的劳动合同,也都会找各种途径和方法让这种雇用关系



看上去变得具有某种终身雇用的色彩。

因此就“无固定期限劳动合同”而言, 尽管司法专家反复强调“无固定期限”不等于终身雇用, 但是这种合同无论是在字面上, 还是在它与“固定期限劳动合同”的相对关系上, 都在一定程度上迎合了雇员对这种合同终身雇用期望的解读偏好。

理论研究发现, “心理契约”的履行依赖的是合约双方基于“退出威胁”的“自履行”机制, 本身不具有司法可诉性。换言之, 在违约行为出现时, “心理契约”的合约主体无法以对方违背“心理契约”为由, 将对方诉至司法机关, 寻求司法机关对自己合约利益的保护, 而只能以退出正式合约为惩罚手段, 或者以申述、纠缠、上访、告状等其他“非司法行为”, 甚至某些反社会或违法行为作为“维权”手段。

因此, 如果雇员形成了终身雇用的心理契约, 而雇主依据非终身雇用性质的书面劳动合同提出解雇, 那就不仅有可能会招致雇员的“司法行为”, 而且有可能招致雇员的“非司法行为”乃至“非法行为”的报复。如果做出解雇决策的是组织的所有者, 那么其个人行为就同时具有了“公行为”和“私行为”的特征, 因此无论雇员采取“司法行为”还是“非司法行为”或者“非法行为”予以反制, 无论其行为在法律上是否适当, 至少其行为在“属性对应”上属于同一范畴的内容。如果做出解雇决策的是组织的管理者, 除非其决策夹带了管理者的私人恩怨, 否则其解雇决策就仅是其作为组织的高级雇员必须履行的职责, 是工作行为或者是“公行为”。换言之, 除非雇员能够找到确实的证据证明管理者的解雇决策夹带私人目的, 否则其任何针对管理者个人的“司法行为”、“非司法行为”或者“非法行为”, 本质上都是雇员针对管理者的“私行为”。雇员针对管理者的“公行为”采取“私行为”报复, 将会使管理者本人承担“惩罚对象不当”和“惩罚程度不当”等双重的私人利益损失; 而过



高的私人成本负担,往往会导致管理者放弃其应承担的管理职责。这就是为什么私人企业的老板比国有企事业单位的管理者,在解雇员工时顾忌更少的原因。

鉴于此,理解歧义更少、同时使雇员的不当期望可能性更低的“固定期限劳动合同”,可能是深陷“铁饭碗”问题困扰的国有企事业单位,在全面推进劳动合同制度时更为适当的选择。反过来说,任何如“无固定期限劳动合同”这类具有“终身雇用”色彩或者容易被错误地解读为具有“终身雇用”导向的制度和措施,都会使国有企事业单位正在全力推进的具有市场化导向的人事制度改革半途而废。从某种意义上说,尽管保护劳动者的权利是政府不可推卸的责任,但是对于国有企事业单位而言还存在一个“矫枉过正”的漫长的历程。或许只有当国有企事业单位彻底铲除了“铁饭碗”的痼疾,社会公众彻底消除了对“无固定期限劳动合同”的错误理解,以及国有企事业单位的雇员彻底放弃了对国有企事业单位实行“无固定期限劳动合同”时雇员应当享受终身雇用待遇的期望时,国有企事业单位才能真正地作为一个市场主体,无所顾忌且真心诚意地履行法律义务。

高校教师“终身轨”制度是指,在经过几轮固定聘期后,经校方考核通过,授予教师无重大过错不得解雇的承诺。高校教师“终身轨”制度最初是欧美国家为保护学者的学术自由而采取的一项雇用保障措施。但是由于其本身固有的在教师激励方面的弊端,即便是这项制度的始作俑者也在积极探索对其进行变革。鉴于中国高校,尤其是公立高校在人事制度和雇用实践方面的历史和现实困境,还应当优先积极推进以“固定期限劳动合同”为主要内容的人事制度改革,至于教师“终身轨”制度,则需要从长计议。



(三) 落实高校管理自主权,全面深化高等教育改革

深化教师人事制度改革本质是落实高校管理自主权,但是落实高校管理自主权却不仅限于教师人事制度改革。

1. 明晰政府和高校的职责和权利界限

高等教育作为公共产品,既可以“由政府直接提供”也可以“由市场提供政府购买”。无论采取哪种形式,政府与高校之间的职责和权利界限都应当界定清晰。相对而言,在由“政府直接提供高等教育”这种方式下,政府与高校之间的职责和权利界限的界定就比较困难。然而现实却是,这种方式不仅是目前我国高等教育供应的主要方式,而且短期内这种局面很难有所改变。

在高等教育“由政府直接提供”的方式下,政府通常是高校直接、主要的投资者。作为主要投资者,政府也同时获得了高校“所有者”的地位,进而将高校中几乎所有重大管理决策都包了下来。然而随着高校数量的增加,高校间差异性的扩大,管理事项的增多以及管理复杂性的增强,政府对高校管理的及时性和有效性也越来越差。迫于这种局面,虽然政府开始陆陆续续地给高校一些自主权利,但是政府和高校各自的权利、责任以及相互之间的关系却一直没有从根本上理顺。未来的改革应当遵循下列原则展开。

首先,改革应当有整体设计,具体改革措施推进应当设立时间表。改革不能搞应急性处理,应当有长远计划、系统设计,不能总是走一步看一步,更不能走走停停。

其次,政府和高校的权责界限既包括各自的权责界限,又包括相互之间的权责关系。政府应当依据有限权利的原则,制定权力清单;高校



应当依据有限责任的原则，制定责任清单。政府对高校承担的责任应当以便于高校充分履行责任清单内的责任为原则，高校享有的权利应当确保其充分履行责任清单内的责任为依据。在此基础上进一步界定政府和高校之间的关系。

最后，政府应当在权利清单的基础上，依据改革时间表不断压缩行政审批事项的数量和权限。同时政府还应当依据高校责任清单，定期公布政府的履责报告，供社会监督。

2. 营造良好的宏观制度和政策环境

政府放权，不是无为，更不是不作为。政府应当在自己的权利界限内，积极主动地为高校开展教育教学活动营造良好的宏观制度和政策环境。一方面，应当根据高校的要求，调整和改革制约高校发展的制度措施，另一方面，应当鼓励高校不断创新管理方式和办学模式，同时采取有效措施积极引导高校之间相互学习、取长补短，不断提高管理水平和办学质量。

此外，政府还可以鼓励高校建立并参与各种区域性、行业性、业务性、职能性的联盟和非政府组织，鼓励这些联盟和非政府组织建立和完善各种自律性规则，逐步用这些自律性规则替代政府刚性的行政命令和规定，通过联盟和非政府组织约束高校的行为，协调政府和高校之间的关系。

最后，政府还应当鼓励和引导高校制定自己的高校章程，一方面通过高校章程来约束高校管理者的行为，让高校自身的发展更具持续性和稳定性，另一方面通过自觉尊重高校章程，维护高校日常运营的相对独立性。

研究论证到最后，还是让我们回到“教育消费主义”问题。一个有关



“教育消费主义”的小问题，研究到最后居然扯到高等教育的系统性改革问题，看起来似乎有点“牛刀杀鸡”、“小题大做”的味道。的确，系统性改革所能够解决的问题绝不仅限于一个“教育消费主义”问题。但是我们相信，没有哪个人能够否认高等教育的发展是一个系统工程，因而“教育消费主义”问题的出现也绝不是一个孤立的现象，它所折射和反映的恰恰是整个系统出了问题，只不过其他的问题不在本书的研究范围之内而已。也正是因为这一点，我们深深地感到中国高等教育的改革任重而道远！



参考文献

- Alauddin, M. and Tisdell, C. , (2009) , “Quantitative Impacts of Teaching Attributes on University TEVAL Scores and their Implications” , Working paper.
- Apple, Michael W, “Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism, and the Politics of Educational Reform,” Educational Policy 18, # 1: 12 -44. Click here for link to article. Ideology and Curriculum, 25th Anniversary 3rd Edition. New York: Routledge, 2004.
- ARGYRIS C. Understanding Organizational Behavior. London: Tavistock Publications, 1960.
- Bartlett, Lesley & Frederick, Marla & Gulbrandsen, Thaddeus & Murillo, Enrique. (2002). The marketization of education : and Education Public schools for private ends. Anthropology and Education Quarterly, Vol. 33(1) , pp. 5-25.
- Boretz, Elizabeth. 2004 “Grade Inflation and the Myth of Student Consumerism” College Teaching 52 (2) : 42-6.
- Burden, P. , 2009. A Case Study into Teacher Perceptions of the Introduction of Student Evaluation of Teaching Surveys (SETs) in Japanese Tertiary Education, The Asian EFL Journal Quarterly 11, 126-149.
- Cave Ernie, Consumerism in Education, PUBUC MONEY & MANAGEMENT SPRING, 1989, pp. 29-33.



- Costin, F. , W. T. Greenough, and R. J. Menges, 1973. Student Ratings of College Teaching: Reliability, Validity, and Usefulness, *Journal of Economic Education* 5, 51-53.
- Cowen, K. (1995), *Autonomy, the market, and education: Confucius and the modern individual, the meeting of the International Reform*, Taipei, Taiwan, R. O. C. , .
- Crage, Suzanna. and Fairchild, Emily, “Student Consumerist Attitudes toward Higher Education” Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association, TBA, New York, Aug 11, 2007。
- Delucchi, Michael, 2000. “Service With A Smile: Customer Sovereignty and the Commodification of Higher Education”, *Bridgewater Review*, June.
- Delucchi, Michael and Kathleen Korgen. 2002. “ ‘ We’ re the Customer-We Pay the Tuition’ : Student Consumerism among Undergraduate Sociology Majors. ” *Teaching Sociology* 20:100-7.
- Delucchi, M. , and W. L. Smith, 1997. A Postmodern Explanation of Student Consumerism in Higher Education, *Teaching Sociology* 25, 322-327.
- Dilts, D. A. , 1980. A Statistical Interpretation of Student Evaluation Feedback, *Journal of Economic Education* 11, 10-15.
- Eberts, R. , Hollenbeck, K. , and Stone J. (2003), “Teacher Performance Incentives and Student Outcomes,” *Journal of Human Resources*, vol. 37, 4, pp. 913-927.
- Ellett, CD. , K. S, Culross, R. R. , McMullen, J. H. , & Rugutt, K. (1997). Accessing The Enhancement of Learning, Personal Learning Environment, and Student Efficacy: Alternatives to Traditional Faculty Evaluation in Higher Education. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 11, 167-192.
- Espeland, Wendy Nelson and Mitchell L. Stevens. 1998. “Commensuration as a Social Process.” *Annual Review of Sociology* 24:313-343.
- Evans, J. , & Vincent, C. (1997). Parental choice and special education. In R. Glatter,



- P. A. Woods, & C. Bagley (Eds.), Choice and diversity in schooling: perspectives and prospects (1 ed. , pp. 102-115). London: Routledge.
- Figlio, D. and Kenny, L. (2007), “Individual teacher incentives and student performance”, *Journal of Public Economics*, Vol. 91, No. 5-6, pp 901-914.
- Gewirtz, S. , Bowe, R. , & Ball, S. (1994), Choice, competition, and equity: Lessons from research in the U. K. , the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Gintis, H. (1995), The political economy of school choice, *Teacher College Record*, 96 (3), 492-511.
- Gigliotti, R. J. , and F. S. Buchtel, 1990. Attributional Bias and Course Evaluations, *Journal of Educational Psychology* 82, 341-351.
- Glewwe, P. , Ilias, N. , and Kremer, M. , 2010. “Teacher Incentives.” *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(3) : 205-27.
- Greenwald, A. G. , and G. M. Gillmore, 1997. Grading Leniency Is a Removable Contaminant of Student Ratings, *American Psychologist* 52, 1209-1217.
- Hannaway, J. (1992), “Higher Order Thinking, Job Design, and Incentives: An Analysis and Proposal,” *American Education Research Journal*, vol. 29, 1, pp. 3-21.
- Hanushek, E. A. (2003). “The failure of input-based schooling policies”. *Economic Journal* 113 (485), F64-F98.
- Holmstrom, B. and P. Milgrom (1991). “Multitask principal-agent analyses: Incentive contracts, asset ownership, and job design”. *Journal of Law, Economics and Organization* 7 (special issue), 24-52.
- Howard, G. S. , and S. E. Maxwell, 1980. Correlation Between Student Satisfaction and Grades: A Case of Mistaken Causation? , *Journal of Educational Psychology* 72, 810-820.
- Husbandsa, C. T. , and P. Fosh, 1993. Students’Evaluation of Teaching in Higher Education: experiences from four European countries and some implications of the practice, As-



- essment & Evaluation in Higher Education 18, 95-114.
- Isely, P. , and H. Singh, 2005. Do Higher Grades Lead to Favorable Student Evaluations?, Journal of Economic Education 36, 29-42.
- J. Wesley Baker. “The ”Classroom Flip“ : Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side” Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning (2000) : 9-17.
- Jacob, B. (2002) , “Accountability, Incentives and Behavior: The Impact of High-Stakes Testing in the Chicago Public Schools,” National Bureau of Economics Working Paper 8968.
- Jacob, B. , and S. Levitt, 2003. Rotten Apples: An Investigation of the Prevalence and Predictors of Teacher Cheating, Quarterly Journal of Economics 118, 843-877.
- Kerr, C. (1963) , The use of the Uni, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Koretz, D. (2002) , “Limitations in the Use of Achievement Tests as Measures of Educators’ Productivity,” Journal of Human Resources, vol. 37, 4, pp. 752-778.
- Krautmann, A. C. , and W. Sander, 1999. Grades and student evaluations of teachers, Economics of Education Review 18, 59-63.
- Levine, Arthur. 1999. “How the Academic Profession is Changing” Pp. 42-53 in The Social Worlds of Higher Education, edited by Bernice Pescosolido and Ronald Aminzade. Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- Li, D. , 1990. Student evaluations: are they appropriate criteria for promotion? , Nursing & Health Care 11, 79-82.
- Mac Donald, Heather, The Burden of Bad Ideas: How Modern Intellectuals Misshape Our Society. Chicago: Ivan R. Dee. 2000。
- Marsh, H. W. , 1984. Students’ evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility, Journal of Educational Psychology 76, 707-754.



- Mason, P. M. , J. W. Steagall, and M. M. Fabritiust, 1995. Student Evaluations of Faculty: A New Procedure for Using Aggregate Measures of Performance, *Economics of Education Review* 14, 403-416.
- Nichols, A. , and J. C. Soper, 1972. Economic Man in the Classroom, *Journal of Political Economy* 80, 1069-1073.
- Nowell, C. , 2007. The Impact of Relative Grade Expectations on Student Evaluation of Teaching, *International Review of Economics Education* 6, 42-56.
- Palmer, J. , G. Carliner, and T. Romer, 1978. Leniency, learning, and evaluations, *Journal of Educational Psychology* 70, 855-863.
- Powell, R. W. , 1977. Grades, learning, and student evaluation of instruction, *Research in Higher Education* 7, 193-205.
- Reay, D. and Ball, S. J. “Spoilt for Choice: the working class and education markets” *Oxford Review of Education*, (23) 1, 89-101.
- ROUSSEAU D M, PARKS JM. The contract of individuals and organizations. *Research in organizational behavior*. 1993(15):p.1-43.
- Seiver, D. A. , 1983. Evaluations and Grades: A Simultaneous Framework, *Journal of Economic Education* 14, 32-38.
- Shepperd, J. W. (1997) Relevance and Responsibility: A Postmodern Response. Response to “A Postmodern Explanation of Student Consumerism in Higher Education.” *Teaching Sociology*, 25(4) , 333-335.
- Spence, M. , “Job Market Signaling”, *The Quarterly Journal of Economics*, Volume 87, No. 3, 1973, p.355-74, MIT Press.
- Steiner, Sue, Lynn C. Holley, Karen Gerdes, Heather E. Campbell, “Evaluating Teaching: Listening to Students While Acknowledging Bias” *Journal of Social Work Education* Vol. 42, No. 2 (Spring/Summer 2006). P 355-376.
- Turnley W H, Feldmand C. The impact of psychological contract violation on exit, voice,



- loyalty, and neglect. Human relations, 1999(52):pp. 895-922.
- Voeks, V. W., and G. M. French, 1960. Are Student-Ratings of Teachers Affected by Grades?: The Report of Three Studies at the University of Washington, Journal of Higher Education 31, 330-334.
- Weinbach, R. W., 1988. Manipulations of student evaluations: no laughing matter, Journal of Social Work Education 24, 27-34.
- Wilson, R., 1998. New Research Casts Doubt on Value of Student Evaluations of Professors, Chronicle of Higher Education 44, A12.
- 陈新文.《试析我国教育中的消费主义倾向》.教育科学[J].2002.
- 程星.《细读美国大学》.北京:商务印书馆,2004.
- 戴晓霞.全球化及国家/市场关系之转变:高等教育市场化之脉络分析.戴晓霞、莫家豪、谢安邦(编).高等教育市场化—台、港、中趋势之比较.台北:高等教育,2002.
- 封喜桃.我国高等教育消费主义分析.江苏高教[J],2006.
- 刘妙龄.高校学生评价教师教学的有效性研究.硕士学位论文(华中科技大学),2005.
- 尼尔·波兹曼.娱乐至死.南宁:广西师范大学出版社,2004.
- 潘艺林.牺牲质量,谈何权益——消费主义教育价值观评析.学术界[J],2006.
- 王建华.国外学校教育功能研究的缘起与现状.民办教育研究,2006.
- 徐兆铭,乔云霞.“浅议中国高等教育的‘教育消费主义’倾向及其危害”.高等教育教学改革研究.北京:中国财政经济出版社.
- 杨杰,凌文铨,方俐洛.“心理契约破裂与违背刍议”[J].暨南大学学报.2003.
- 张维迎.博弈论与信息经济学.上海:上海三联出版社,1996.
- 曾庆伟,杨克瑞.学校的基本功能分析.教育科学论坛,2006.
- 朱锡庆.失灵的信号.有场景的经济学.福州:福建人民出版社,2004.
- 朱锡庆.噪音化一种解释.有场景的经济学.福州:福建人民出版社,2004.